

Humboldt-Universität zu Berlin
Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Klassische Philologie
Didaktik der Alten Sprachen

Erstprüfer: Prof. Dr. Stefan Kipf
Zweitprüferin: Dr. Andrea Beyer
Prüfungsdatum: 24.07.2020

Potius sero quam numquam!
– Welche Konsequenzen können konzeptionell aus den
spezifischen Voraussetzungen des spätbeginnenden
Lateinunterrichts gezogen werden?

Abschlussarbeit im Master of Education
vorgelegt von:

Theresa Rohde

Inhalt

1.	Einleitung.....	1
2.	Ziele des Lateinunterrichts	7
2.1.	Theoretische Zielformulierungen: DAV-Matrix und Fachdidaktik.....	7
2.2.	Praktische Zielformulierungen für die Schule	9
2.2.1.	EPA.....	9
2.2.2.	Rahmenlehrplan Berlin/Brandenburg	9
2.3.	Zwischenfazit: Ziele des Lateinunterrichts und ihre Problematik für den Spätbeginn	12
3.	Fallbeschreibung: Spätbeginnendes Latein an einem Berliner Gymnasium	14
4.	Voraussetzungen des spätbeginnenden Lateinlehrgangs ab Jahrgangsstufe 9	17
4.1.	Alter: Kognitive Entwicklungen	17
4.2.	Sprachen: Tertiärspracherwerb.....	21
4.3.	Lernmotivation und Interesse	27
4.4.	Zwischenfazit: Bedingungen und Implikationen des Spätbeginns	30
5.	Kulturelle Mehrsprachigkeit als Konzept für den spätbeginnenden Lateinunterricht.....	33
5.1.	Prinzipien und Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik	33
5.2.	Umsetzung von Mehrsprachigkeit im spätbeginnenden Lateinunterricht	36
5.2.1.	Sprache	36
5.2.1.1.	Grammatik.....	36
5.2.1.2.	Wortschatz	40
5.2.1.3.	Weitere Themen und Inhalte	43
5.2.2.	Text.....	48
5.2.3.	Kultur	51
5.2.3.1.	Perzeption von Kultureller Mehrsprachigkeit im Römischen Reich.....	52
5.2.3.2.	Rezeption der Antike als Basis für europäische Mehrsprachigkeit	56
5.3.	Zwischenfazit: Anwendbarkeit von Mehrsprachigkeit als Konzept für den Spätbeginn.....	57
6.	Fazit	61
7.	Literaturverzeichnis.....	65
8.	Anhang.....	73
	Anhang 1: Ergebnisse des Lernforschungsprojekts an einem Berliner Gymnasium	73
	Anhang 2: Tabelle zum Sprachvergleich.....	75
	Anhang 3: Grammatische Progression in den dem LU vorangehenden Fremdsprachen	80

1. Einleitung

„*Potius sero quam numquam!*“ – Der Ausspruch, den Titus Livius eher beiläufig im vierten Buch seines Geschichtswerks *Ab Urbe condita* einbringt, ist seither in vielen europäischen Sprachen sprichwörtlich geworden.¹ Auch im Deutschen spricht man von „besser spät als nie“, wenn man sagen will, dass ein später Beginn besser sei, als etwas gar nicht zu tun. Dabei schwingt aber auch der Unterton mit, dass ein früherer Anfang noch weitaus besser gewesen wäre.

Auch die Sicht auf den Lateinunterricht ab Klasse 9 scheint von diesem Sprichwort geprägt: Lateinunterricht, der *erst* in der 9. Klasse beginnt, sei immerhin besser, als gar nicht mit dem Lateinischen in Berührung zu kommen, wünschenswerter sei aber ein möglichst früher Beginn. Dieser Eindruck entsteht auch dadurch, dass die späte Lehrgangsform bislang eher stiefmütterlich behandelt worden ist und weder in der Didaktik noch seitens der Lehrbuchverlage viel Berücksichtigung erhalten hat. Neben den Lehrgangsformen Latein ab Klasse 5 (auch als Latein I bezeichnet) und ab Klasse 6 oder 7 (Latein II), erscheint Latein ab Klasse 9 (Latein III), ähnlich wie Latein ab der Oberstufe (Latein IV), eher wie ein ungewolltes Nebenprodukt eines Faches, das noch alten Zeiten nachhängt, in denen Latein am besten die erste und für Gymnasiast*innen verpflichtende Fremdsprache darstellte. Nachdem Latein der Rang als erste Fremdsprache vom Fach Englisch abgelaufen wurde, soll immerhin der Platz als zweite Fremdsprache, der Latein aber erstmalig in eine Konkurrenzsituation zu einer modernen Fremdsprache brachte, gesichert sein. Aus einer solchen historischen Perspektive des Lateinunterrichts² ist es wohl verständlich, dass die sukzessive Verschiebung in der Schullaufbahn nach hinten und der damit verbundene Eindruck von De-Priorisierung als Verfall des LU verstanden wird und daher auch der *noch* spätere Einstieg in die lateinische Sprache ab Klasse 9 als eine weitere Abwertung des Faches betrachtet wird. Aus dieser Sicht scheint der Spätbeginn tatsächlich nur *besser* sein zu können, wenn der Vergleichswert ist, überhaupt nicht Latein zu lernen.

Unterdessen ist Latein III aber in der Realität der Schulen längst angekommen, sei es als zusätzliche Option für solche Schüler*innen, die sich zunächst bei der Wahl der zweiten Fremdsprache gegen Latein entschieden haben, oder sei es, dass Latein ausschließlich erst im Wahlpflichtbereich angeboten wird, weil es von den modernen Fremdsprachen als zweite Fremdsprache verdrängt wurde. In Berlin bieten von den 129 Schulen, die Latein unterrichten, 95 Schulen – also etwa 74% – die Lehrgangsform Latein III zusätzlich oder ausschließlich an.³ Ihre Existenz und die daraus resultierende Notwendigkeit, sich mit einer passenden Umsetzung zu beschäftigen, kann daher nicht weiter ignoriert werden.

¹ Englisch „*better late than never*“, Französisch „*mieux vaut tard que jamais*“, Spanisch „*más vale tarde que nunca*“.

² Im Folgenden als „LU“ bezeichnet.

³ Dies geht aus den Daten des Berliner Schulverzeichnisses (Stand Mai 2020) hervor.

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/SchulListe.aspx>

Problemstellung und Forschungsstand

Aus dem Selbstverständnis des Faches als eine frühbeginnende Fremdsprache und der Realität, dass Latein auch als spätbeginnende Lehrgangsform in den Schulen etabliert ist, ergibt sich das Problem, dass es für diese Lehrgangsform weder genügend theoretische Forschung noch praktische Innovationen für den Unterricht gibt. Als Konsequenz wird Latein III mit Latein II mehr oder weniger gleichgesetzt, ungeachtet der offensichtlichen Unterschiede, die die beiden Lehrgangsformen trennen.

Allein der Lehrbuchmarkt zeigt, dass die *Default*-Einstellung des LU nach wie vor der Frühbeginn, insbesondere Latein II, zu sein scheint, was durch Anzahl, Bezeichnungen und Inhalte der Lehrwerke deutlich wird: Es gibt weitaus mehr Lehrwerke, die für den Frühbeginn bestimmt sind. Bei den Lehrwerken für Latein III, zu denen u.a. *Nota*, *Cursus Brevis*, *Prima C*, *Prima Brevis*, *Statio* und *Lumina nova* zählen, handelt es sich mit Ausnahme von *Nota* und *Statio* meist lediglich um gekürzte, komprimierte Versionen der Latein II-Bücher, die mit dem Zusatz „*brevis*“, „*nova*“ oder „*C*“ betitelt, aber nicht als eigene Konzepte begriffen werden. Viele der Lehrwerke sind überdies veraltet, neue Generationen sind rar.

Dass dem Thema des Spätbeginns bislang sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, bestätigt sich auch durch einen Blick in die bisherige Forschungslage: Auch wenn bereits in den 70er Jahren ein Problembewusstsein geäußert wurde und der Spätbeginn zumindest deskriptiv von einigen wenigen Didaktikern behandelt wurde,⁴ wurde daran in späteren Jahrzehnten kaum angeknüpft und dem Ruf nach einer didaktischen Profilierung für den Spätbeginn nicht nachgekommen. Als einen ersten Versuch einer einigermaßen umfassenden Problembeschreibung oder Charakterisierung der spätbeginnenden Lateinlehrgänge können die Überlegungen von Barié gelten, in denen er sich einerseits dem spätbeginnenden Lateinunterricht ab der Oberstufe (Latein IV) ausführlich und – davon abgeleitet, jedoch weniger ausführlich – auch dem spätbeginnenden Lateinunterricht ab der neunten Klasse (Latein III) widmet. Er ist so gesehen auch einer der ersten, der Latein III eher ausgehend von Latein IV zu konzipieren versucht und damit klar vom Frühbeginn abgrenzt und dem Spätbeginn zuordnet.⁵ Dennoch liegt der Fokus beider Konzepte in erster Linie auf einem Mangel, der den Spätbeginn im Gegensatz zum Frühbeginn charakterisiere, und auf Grundlage dessen ein anderes Konzept erforderlich sei. Diesem Ansatz, dass Latein III in erster Linie „reich an Problemen“ sei,⁶ folgen eigentlich alle bisher verfassten Aufsätze. Ebenso stimmen sie in ihren Schlussfolgerungen für die

⁴ Zu nennen sind hier: Haedicke 1959, Hermes 1970, Hüls 1987, Maier 1978 und Barié 1976. Des Weiteren gibt es einige Aufsätze, die sich dem Spätbeginn in der Oberstufe, i.e. Latein IV, widmen: Barié, Überlegungen zur Konstruktion eines dreijährigen Lehrgangs 1976, Biermann 1971, Pridik 1973, Reinhart 1975, Nickel 1979.

⁵ Vgl. Barié 1976, 15.

⁶ Vgl. Barié 1976, 14.

Praxis in folgenden Punkten überwiegend überein: Spätbeginnendes Latein müsse effizienter gestaltet werden, der Sprach- und Lektürekurs müsse möglichst synchron stattfinden und die Filterwirkung der anderen erlernten Sprachen berücksichtigt werden. Diese Forderungen wurden bislang aber nicht zu konkreten praktischen Konzepten ausgearbeitet.

Umfassende Charakterisierungen und Analysen des Spätbeginns, die die Unterschiede zum Frühbeginn herausstellen und damit die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen als eine eigene Lehrgangsform definieren, sind also rar. Festzuhalten ist außerdem, dass die Sichtweise, dass der spätbegin nende Lateinunterricht dem Frühbeginn in seinen Potentialen unterlegen sei, also in erster Linie problembehaftet sei, in der Forschung bislang vorherrschend ist und Vorteile oder gar eine Überlegenheit dem Spätbeginn nicht zugesprochen werden.

Intendierter Beitrag zur Forschung

Diese Arbeit möchte dazu beitragen, mit der vorherrschenden Annahme, Latein III sei lediglich eine verkürzte Version des Konzeptes für Latein I oder II, aufräumen, da sie nicht nur trügerisch ist, sondern auch eine genauere Auseinandersetzung mit diesem und damit auch die daraus womöglich resultierenden Innovationen des LU behindert. Aus diesem Grund möchte diese Arbeit den Versuch unternehmen, die Bedingungen, unter denen spätbeginnendes Latein stattfindet, so genau zu charakterisieren, dass anhand derer ein passendes Konzept entwickelt werden kann. Wie also könnte der spätbeginnende LU gestaltet werden, um zum einen den spezifischen Voraussetzungen gerecht zu werden, zum anderen dieser Lehrgangsform ein eigenes Profil zu geben, das ihr eine eigene Berechtigung, losgelöst von den vom Frühbeginn geprägten Unterrichtszielen, gibt?

Forschungsfrage

Mit dieser Intention ergeben sich zwei Forschungsfragen, denen diese Arbeit nachgehen will:

- (1) Unter welchen Bedingungen findet spätbeginnendes Latein statt? Was sind also die Voraussetzungen des Lateinunterrichts in Klasse 9, wie unterscheiden sie sich insbesondere von den Voraussetzungen des *Default*-Lateinunterrichts ab Klasse 6 oder 7? Der Fokus soll hierbei vor allem auf den Lernenden liegen: Was bringen die Lateinlernenden in Klasse 9 mit?
- (2) Welches Konzept bietet sich auf Grundlage dieser Bedingungen für den späten Lateinunterricht an? Wie können vor allem die Vorteile besser genutzt werden, damit Lernende erfolgreich sein können? Welche Ziele kann Latein III besonders gut verfolgen und wie können sie erreicht werden?

Forschungsmethode

Die praktischen Auswirkungen der geringen wissenschaftlichen wie didaktischen Aufmerksamkeit für diese Lehrgangsform zeigten sich eindrücklich an einem Berliner Gymnasium im Rahmen des Praxissemesters im Master of Education, welches als Ausgangspunkt dieser Arbeit verstanden werden kann. Die praktischen Beobachtungen, die erhebliche Probleme mit der Erreichbarkeit und der Umsetzung der Ziele des LU offenbarten, dienen als Anlass, diese Probleme von der Praxis ausgehend auch theoretisch zu ergründen und mögliche Lösungsvorschläge zu entwickeln. Dabei sollen praktische Hinweise, theoretische Hypothesen und praktische Implikationen auseinander hervorgehen und aneinander gemessen und geprüft werden. Am Ende dieses Forschungsprozesses soll ein praxisorientiertes Konzept stehen, wie die beobachtbaren, für Latein III spezifischen Probleme gelöst werden könnten.

Diese Vorgehensweise orientiert sich methodisch an der von Glaser und Strauss begründeten *Grounded Theory* (GT), die zum Ziel hat, aus praktischen Beobachtungen und Untersuchungen realitätsnahe, für die Praxis anwendbare Theorien zu entwickeln.⁷ Eine *Grounded Theory* ist, um es mit den Worten Strauss' selbst zu sagen, „eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet.“⁸ Die GT gilt, auch weil sie zunächst sehr allgemein gefasst ist, als eines der verbreitetsten Verfahren in der qualitativen Sozialforschung⁹ und fußt erkenntnistheoretisch auf den Ideen des Pragmatismus.¹⁰ Theorien werden entsprechend als Interpretationen verstanden, die aus den Perspektiven der Forschenden entstehen. Sie seien daher fehlbar, was jedoch nicht bedeute, dass man keine Urteile über ihre Gültigkeit und ihren wahrscheinlichen Nutzen treffen könne.¹¹ Denken und Handeln bilden ein Kontinuum, indem Denken aus Verhaltensgewohnheiten entstehe und wiederum zu praktischen Konsequenzen führe.¹² Ebenso könnten Theorie und Praxis nicht losgelöst voneinander gedacht werden.

Dieser Prämisse folgend beginnt ein Prozess der praktischen Problemlösung¹³ immer mit einem praktischen Zweifel, einem Routinebruch, dem Nichtfunktionieren von bestehenden Verhaltensgewohnheiten. Hierauf folgt eine Problemformulierung, wodurch der angestrebte Forschungsraum spezifiziert wird, bevor die Entwicklung möglicher Problemlösungen begonnen wird, indem zunächst

⁷ Vgl. Bryant, *Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice* 2017.

⁸ Vgl. Strauss und Corbin 1996, 7.

⁹ Vgl. Strübing 2002, 319, Vgl. Bryant und Charmaz 2007, 18.

¹⁰ Bezieht sich auf die Version von Strauss. Vgl. dazu auch Bryant und Charmaz 2007, 16.

¹¹ Vgl. Strauss und Corbin, *Grounded Theory Methodology: An Overview* 1994, 279.

¹² Vgl. Strübing 2002, 322.

¹³ Laut des fünfschrittigen Modells von Dewey (1939).

die Fakten dargelegt werden, d.h. der Ist-Zustand charakterisiert wird.¹⁴ Im darauf folgenden „Reasoning“ werden Vorschläge, Ideen und Fakten („suggestions“, „ideas“, „facts“) so miteinander in Bezug gesetzt, dass die praktischen Konsequenzen dieser Lösungsideen vorausgesagt werden können. Schließlich wird die mögliche Lösung praktisch auf die Stimmigkeit von Fakten und Ideen erprobt und ggf. neu konfiguriert. Daraus ergeben sich neue Beobachtungen, die wiederum neue Fakten liefern, auf deren Basis neue Lösungsvorschläge gemacht werden können. Es handelt sich hier also um einen iterativen Prozess, bei dem die Phasen Beobachtung, Interpretation, Reflexion und Erprobung als „flexibles Wechselspiel“ wirken. Die GT begreift diese einzelnen Verfahrensschritte nicht als aufeinander aufbauende Stufen, sondern eher als in einander verwobene, nebeneinander stattfindende Modi innerhalb des Forschungsprozesses.

Als grundlegendes Paradigma dieser Methode wird das „kontinuierliche Vergleichen“¹⁵ begriffen, aus dem der analytische Prozess des Kodierens hervorgeht. Im offenen Kodieren werden die Daten in einzelne Phänomene und Eigenschaften aufgebrochen, durch axiales Kodieren werden Beziehungen zwischen Konzepten geprüft und in Bezug gesetzt. Dadurch „erweisen sich typischerweise ein oder zwei theoretische Konzepte als zentral für die entstehende Theorie“¹⁶. Diese werden im selektiven Kodieren als Kernkategorien in Bezug zu allen bisher entwickelten Konzepten gesetzt.

Bei dieser Arbeit lässt sich das „praktische Problem“ anhand einer Fallbeschreibung¹⁷ am besten darlegen. Die Fragestellung ergab sich aus der Beobachtung realer Probleme an einer Schule in Berlin, die damit den Ausgangspunkt für diese Arbeit bilden. Aus der Analyse der beobachteten Gegebenheiten werden zentrale Eigenschaften als Kernkategorien für die Untersuchung herausgebildet, anhand derer sich das Problem, nämlich der Unterschied zwischen früh- und spätbeginnendem Latein, am deutlichsten zeigt. Die Analyse dieser Eigenschaften generiert bereits neue „ad-hoc-Hypothesen“, die wiederum als zentral für die Problemlösung begriffen werden und als Grundlage für die sich daraus entwickelnden Konzeptideen dienen. Immer wieder müssen Fakten, Analysen, Schlussfolgerungen und Hypothesen in Bezug zueinander gesetzt und mit einander verglichen werden. Die Verwendung von zahlreichen Zwischenfazit soll diesen Prozess des kontinuierlichen Vergleichens und Kodierens widerspiegeln, in denen aus den vorausgegangenen Analysen

¹⁴ Dabei wird durch den/die Forschende*n aber auch schon selektiert und interpretiert, „zwangsläufig auf der Basis ihrer ihnen bis dahin verfügbaren Vorurteile“. Diese „ad-hoc-Hypothesen“ sind nicht empirisch messbar, sondern vielmehr Vorstellungen („ideas“), die aus spontanen „suggestions“ entstehen, die sukzessive durch Prüfung ihrer Kapazität als Problemlösung, zu „konkreteren, ausgearbeiteteren Handlungsvorgaben“ entwickelt werden. Faktenlage und Lösungsvorschläge stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis. Vgl. Strübing 2002, 331.

¹⁵ „This constant comparison of the incidents very soon starts to generate theoretical properties of the category.“ Vgl. Glaser und Strauss 1967, 106.

¹⁶ Vgl. Strübing 2002, 331.

¹⁷ Laut Borchardt und Göthlich 2007, 34 soll bei Fallstudien, wie von der GT vorgesehen, theorielos vorgegangen werden.

Schlussfolgerungen und ad-hoc-Hypothesen für den nächsten Schritt sowie Bezüge zu vorausgegangenen Ergebnissen aufgezeigt werden.

Gliederung der Untersuchung

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit stellen die Ziele dar, die jeder Lateinunterricht, unabhängig von seiner Lehrgangsform, erreichen soll und denen somit auch der Spätbeginn unterworfen ist (Kapitel 2). Sie müssen als Grundlage gelten für das Vorgehen in Latein III und für mögliche Spezifizierungen, die für spätbeginnendes Latein vorgenommen werden können. Auf dieser Basis soll nun, ausgehend von einem konkreten Fallbeispiel aus der Praxis, spätbeginnendes Latein mit seinen Problemen und Chancen exemplarisch beschrieben werden (Kapitel 3). Die aus der Fallbeschreibung erwachsenen Hauptcharakteristika – (höheres) Alter, Fremdsprachenkenntnisse sowie Lernmotivation und Interesse – werden in Kapitel 4 theoretisch analysiert, um Vor- und Nachteile des Spätbeginns konkretisieren und begründen zu können. In einem Zwischenfazit sollen die Erkenntnisse aus der Charakterisierung in Bezug auf das Erreichen der Ziele gesetzt werden und erste Schlussfolgerungen für die Ausrichtung des Spätbeginns gezogen werden. Aus einer solchen ausführlichen Bedingungsanalyse ergeben sich in Kapitel 5 schlussfolgernde Forderungen an ein Konzept für den spätbeginnenden Lateinunterricht, das sowohl Lernstrategien als auch eine Fokussierung von Lerninhalten aufzeigt. Welche praktischen Implikationen dieses Konzept haben müsste, soll an den wesentlichen Elementen des Spracherwerbs, Grammatik und Wortschatz, sowie an den Bereichen von Text und Kultur festgemacht werden. Am Ende muss die Frage stehen, wie verallgemeinerbar die anhand eines Beispiels entwickelten Forderungen sein können und was sie zum allgemeinen fachdidaktischen Diskurs beitragen können.

2. Ziele des Lateinunterrichts

Welche Ziele hat der Lateinunterricht? Diese Frage wird zum einen aus einem immer wieder aufkeimendem Rechtfertigungszwang und -drang des Faches an sich aufgeworfen, zum anderen muss sie aber auch notwendigerweise für die Konzeption von Lateinunterricht beantwortet werden. Im Hinblick auf spätbeginnenden LU stellt sich sowohl die Frage nach notwendigen Zielen, die jede Art von LU verfolgen muss, um sich als solchen bezeichnen zu können, als auch nach hinreichenden Zielen, die spezifisch für den Spätbeginn gelten können. Es stellt sich zudem die Frage, ob die Zielsetzung des LU in Bezug auf die Lehrgangsform differenziert wird oder werden kann. Welche Ziele des LU erscheinen für den Spätbeginn besonders relevant und passend? Hierzu ist es wichtig, die Vorgaben zu sichten, die die Didaktiker*innen und Lehrpläne machen und auf Grundlage derer spätbeginnender LU stattfindet.

2.1. Theoretische Zielformulierungen: DAV-Matrix und Fachdidaktik

Bei Überlegungen zu den Zielen des LU kommt man an dem Begriff des Latinums kaum vorbei. Auch wenn dieser Nachweis über Lateinkenntnisse heutzutage kaum noch als Studienvoraussetzung gefordert wird und daher wohl eher ein archaisches Prestige trägt, so wird das Lateinum in der Praxis dennoch häufig als Ziel des LU dargestellt und von Schüler*innen angestrebt. Unabhängig davon, ob man an dieser Sonderqualifikation des Faches weiter festhalten will oder nicht, sollte diesbezüglich sicherlich gelten, dass das Lateinum nicht *per se* als Ziel des Unterrichts stehen kann. Vielmehr müsste eine Latinumsprüfung die Ziele des LU, die anderweitig formuliert werden, widerspiegeln.

Maßgeblich für die Unterrichtsgestaltung und grundlegend für jegliche fachdidaktische Diskussion zum Thema ist nach wie vor die 1971 vorgelegte DAV-Matrix, die bis heute dem Fach Latein einen curricularen wie Legitimations-Rahmen gibt. Die Matrix gibt für die vier Inhaltsklassen Sprache, Literatur, Gesellschaft/Staat/Geschichte und Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus) Lernziele auf vier Ebenen (Wissen, Reorganisation von Wissen, Transfer, problemlösendes Denken) an. Mit diesem Grundsatzprogramm wird Latein als ein multivalentes Schulfach verstanden, das als Fremdsprache zum einen Funktionen der Sprachreflexion auch als Vorbereitung, Ergänzung und Vertiefung für andere Fremdsprache übernimmt, zum anderen einen Schwerpunkt auf die Literatur legt, die nicht mehr als Krönung des Lateinunterrichts, sondern als Medium derselben gesehen wird. Hinzu kommen gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Lateinunterrichts, die Anteil an der Geschichts-, Politik- und Sozialwissenschaft sowie Philosophie haben.¹⁸

¹⁸ Vgl. Singer 2011, Heilmann 1975, 13-17.

Die Matrix gibt somit klar vor, dass sowohl Sprachunterricht und Lektüreunterricht wie auch die auf Literatur und Sachkunde bezogene Interpretation und Reflexion der antiken Welt als Säulen des Lateinunterrichts angesehen werden müssen. Diskussionen darüber, ob die lateinische Sprache überhaupt erworben werden müsse und ob Originaltexte in lateinischer Sprache gelesen werden müssten, werden dennoch geführt – nicht nur, aber insbesondere mit Blick auf die Lehrgänge, die wenig Zeit zur Verfügung haben. Dass an dieser grundlegenden Zielsetzung nicht gerüttelt werden dürfe, wird von den meisten Didaktiker*innen¹⁹ aber aus verschiedenen Gründen mit Recht vertreten: Als Fremdsprache müsse der Fokus entsprechend auf sprachlichen Kompetenzen liegen, d.h. dem Spracherwerb und der Lektüre von authentischer Literatur, für die wiederum eine entsprechende sprachliche Grundlage vonnöten sei. Andernfalls könne sich Latein schlichtweg nicht mehr als Fremdsprache bezeichnen, was wiederum praktische Konsequenzen im Schulalltag hätte, nämlich eine geringere Stundenanzahl und Stellung innerhalb des Curriculums.²⁰ Auch wenn die Kulturwissenschaft ein wichtiger Bestandteil des Lateinunterrichts ist, so müssten Sprache und Texte immer als Grundlage für ihre Vermittlung dienen. Es gelte der humanistische Grundsatz *verba et res*. Zu Recht wird diesbezüglich aber diskutiert, wie und wann diese Ziele erreicht werden können. Wenn der authentische Text als Ziel angestrebt wird, so müsste man es auch denjenigen ermöglichen, dieses Ziel zu erreichen, die womöglich Latein nach der Mittelstufe abwählen.²¹ Die Frage ist also nicht ob, sondern wann Originaltexte in den Unterricht eingebracht werden.

Seit einigen Jahren wird vermehrt auch das Thema Europa als Ziel des LU benannt. Latein solle sein Potential als europäisches Grundlagenfach nutzen, das kulturelle Identität auf Grundlage seiner „sprachlichen, literarischen, geschichtlichen und humanistisch-ethischen Möglichkeiten“²² wie kein anderes Fach stiften könne.

Die Fachdidaktik gibt also als Ziele des LU die Aspekte Sprache und (authentische) Texte vor, die den Mittelpunkt des Lateinunterrichts bilden und als Grundlage für historische Kommunikation und Kulturwissenschaft dienen sollen. Diesem Anspruch müssen entsprechend alle Lehrgangsformen gerecht werden, unabhängig davon, unter welchen Bedingungen sie stattfinden. Zum Erreichen der Ziele müssen innerhalb der spezifischen Lehrgangsbedingungen passende Mittel und Wege gefunden werden.

¹⁹ U.a.: Leggewie 1964, Heilmann 1975, Kipf 2005.

²⁰ Vgl. Kipf 2005, 62.

²¹ Dieser Einwand wird u.a. von Pfister 1987 gebracht.

²² Vgl. Westphalen 1992, 52. Diese Zielsetzung wird auch von Schmude 1997 und Maier 2008 und Maier 2002 vertreten.

2.2. Praktische Zielformulierungen für die Schule

2.2.1. EPA

Die KMK hat für das Fach Latein einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur in Deutschland festgelegt, in denen die fachlichen Inhalte für die Oberstufe deutschlandweit festgeschrieben sind. Diese Formulierung stellen folglich die Ziele, die der Lateinunterricht am Ende des Gymnasiums erreicht haben sollte, dar.

Als Bereiche des Faches, die der (Vorbereitung auf die) Abiturprüfung zugrunde liegen sollten, werden Sprache, Text und Kultur festgelegt. Für den Bereich Sprache ergeben sich zum einen methodische Kompetenzen, wie die Wortschließung mithilfe „Prinzipien der Wortbildungslehre“, Erschließung von Bedeutung im Kontext, Verständnis von „Fremdwörtern, Fachtermini sowie sprachverwandten Wörtern im Deutschen und in anderen Sprachen mit Hilfe des lateinischen Vokabulars“. Zum anderen werden als „Kenntnisse“ „autoren- und themenspezifisches Grund- und Aufbauvokabular“, „Wortbildungsregeln“, „lektürerelevante Phänomene der Syntax und Morphologie“ benannt. Im Bereich Text wird die Anwendung von Texterschließungsformen, die Verwendung eines Wörterbuchs, die syntaktische und semantische Erfassung sowie die sprachlich angemessene Übersetzung von lateinischen Originaltexten gesehen. Auch die Interpretation von Texten fällt hierin. Im Bereich der Text-Kenntnisse finden sich Textgrammatik, rhetorische Mittel und Inhalte aus den Bereichen Philosophie, Geschichtsschreibung und Poesie wieder, ebenso wie literaturgeschichtliche Sachverhalte und Metrik. Für den Bereich Kultur werden „Kenntnisse von antiker Kultur und ihrem Fortwirken“ anhand von Beispielen, Texten, Kunst und Grundfragen der menschlichen Existenz vorgesehen, zu denen die Lernenden Stellung nehmen sollen. Inhaltliche Schwerpunkte bilden „Staat und Gesellschaft, privates und öffentliches Leben, Philosophie, Religion, Mythologie, Kunst“. Auch die „Haltung Roms gegenüber Fremden als Paradigma der Zivilisationsentwicklung“ stellt ein zentrales Element dieses Bereichs dar, ebenso wie die „Nachwirkungen der antiken Kultur in der geistesgeschichtlichen und kulturellen Entwicklung Europas“. Je nach Grund- oder Leistungskurs sollen jene Inhalte mehr oder weniger ausführlich behandelt werden oder durch zusätzliche Hilfsmittel erleichtert werden.²³

2.2.2. Rahmenlehrplan Berlin/Brandenburg

Genauere Vorgaben, die wiederum auf die Ziele der EPA hinführen sollen, machen die jeweiligen Rahmenpläne der Bundesländer. Dem Fallbeispiel aus Berlin vorausgehend, soll der Rahmenlehrplan Berlin/Brandenburg als exemplarisches Beispiel der Vorgaben gelten. Als übergeordnetes Ziel des LU bezeichnet dieser die „interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit“ und die „Fähigkeit zu his-

²³ Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein 2005, 8-10.

torischer Kommunikation“.²⁴ Über das Erlernen der lateinischen Sprache sollen die Schüler*innen „wesentliche Aspekte der Antike und ihres Fortwirkens“ kennenlernen. Latein wird aufgrund seiner sprachlichen Verwandtschaft mit den modernen europäischen Sprachen als „Basissprache Europas“ und aufgrund seiner kulturellen Einflussgröße als „identitätsstiftende[s] Grundlagenfach“ bezeichnet.²⁵ In diesem Zusammenhang soll historische Kommunikation stattfinden, i.e. sollen „prägende Verbindungslinien“ zwischen Antike und Moderne gezogen werden, den Alltag der griechisch-römischen Aspekte mit der Realität der Schüler*innen in Zusammenhang gebracht und lebensrelevante Grundsatzfragen mit Blick auf Antike und Moderne gestellt werden, Lese- und Ausdrucksfähigkeit, Textverständnis und der Umgang mit Literatur sowie kulturelle Bildung gefördert werden. Darüber hinaus wird die Sprachbildung als „besonderes Anliegen“ des Lateinunterrichts beschrieben, mit der die Verbesserung der Kenntnisse und sprachlichen Kompetenz in der Herkunftssprache sowie weiteren Fremdsprachen in Wortschatz, Redemitteln und konzeptioneller Schriftlichkeit erreicht werden soll. Diese Ziele werden in fünf Kompetenzbereichen – Sprach-, Text-, Literatur- und Kulturkompetenz sowie Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit – konkretisiert.²⁶

Was die Sprachkompetenz betrifft, sind die Vorgaben recht vage gehalten. So wird meistens von „wesentlichen“ oder „wichtigen“ (Kasus- und Tempus-) Funktionen oder Satztypen gesprochen, aber nicht genauer benannt, welche damit gemeint sind. In der Jahrgangsstufe 9, die der Niveaustufe G entspricht, müssen Kenntnisse über Satzarten, Satzglieder, satzwertige Konstruktionen, indikativische und konjunktivische Haupt- und Nebensätze erworben werden,²⁷ bis zum Erreichen der Oberstufe wird der Spracherwerb als abgeschlossen betrachtet. Es sollen alle Deklinationen und Konjugationen erlernt und ein Wortschatz von 800 Vokabeln²⁸ erworben werden. Was die Auswahl des Vokabulars, der als wichtig oder wesentlich erachteten grammatischen Satzelemente oder die Reihenfolge des Erwerbs angeht, hat die Lehrkraft bzw. das verwendete Lehrbuch, das meist den Orientierungsrahmen für die Progression darstellt, aber Spielraum. In der Oberstufe beinhalten die Vorgaben für die Sprachkompetenz vor allem eine zunehmende Individualisierung des Wortschatzes in Bezug auf die einzelnen Autoren und Werke und ein steigendes Abstraktionsvermögen, was die Bedeutungsauswahl und -herleitung angeht.

²⁴ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 4.

²⁵ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 3. Insbesondere das Fachprofil in der Sekundarstufe II betont die europäische Bedeutung des Faches und weist nun auch auf die überfachliche Bedeutung hin, die Schüler*innen ermöglichen soll, mithilfe eines breiten Orientierungswissens komplexe Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Fächern herzustellen.

²⁶ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 4.

²⁷ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 16f.

²⁸ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 24.

Die Textkompetenz, die Erschließung, Übersetzung und Interpretation lateinischer Texte umfasst, soll anhand von lateinischen Texten erreicht werden, die in der Sek I entweder didaktisierte Lehrbuchtexte, adaptierte Texte oder Originaltexte sein dürfen.²⁹ In der Niveaustufe G, die der Jahrgangsstufe 9 entspricht, sollen Originaltexte von geringem bis mittlerem sprachlichen und inhaltlichen Anspruch verwendet werden. Das Anwenden verschiedener Texterschließungsmethoden, das Analysieren und fragenbezogene Interpretieren der Übersetzungstexte ist Ziel dieses Kompetenzbereichs.³⁰

Die Literatur- und Kulturkompetenz strebt Kenntnisse der antiken Literatur und Kultur an, die stets mit der Moderne verglichen und mit ihr in Bezug gesetzt werden sollen. Für die Sekundarstufe I werden sieben verschiedene Themenfelder³¹ definiert, innerhalb derer weitere Themenschwerpunkte beschrieben werden. Die Sek II umfasst vier Themenbereiche, die jeweils einem Semester zugeordnet sind: Gesellschaft und Alltagsleben, Geschichte und Politik, Welterfahrung in poetischer Gestaltung, Philosophie und Religion.³²

In den Kompetenzbereichen Sprachbewusstheit und Sprachreflexion findet, neben der Ausbildung einer Metasprache, auch der Sprachvergleich mit der deutschen und anderen Sprachen hinsichtlich „Elemente[n], Strukturen und Texte[n]“ und den „entstehenden Möglichkeiten zur Differenzierung des sprachlichen Ausdrucks“ Erwähnung.³³ Das Thema der Mehrsprachigkeit und des lebenslangen Fremdsprachenlernens wird insbesondere auch für den Lateinunterricht der Oberstufe hervorgehoben.³⁴ Die Sprachlernkompetenz beinhaltet das Anwenden von Lernstrategien zum Spracherwerb sowie den Vergleich von lateinischen und deutschen Sprachstrukturen.³⁵

Insgesamt bietet der RLP insbesondere in der Sek I durchaus Spielraum für die Auswahl von Texten (Autoren, Werke, fiktive Lehrbuchtexte oder adaptierte Originaltexte), für die Festlegung spezifischer Themenschwerpunkte und ihre Reihenfolge. In den Vorgaben findet sich die klassische Dichotomie des LU wieder: Die Sek I soll als Spracherwerbsphase das Fundament für die Lektürephase in der Sek II bilden. Die Zusatzbemerkung, dass bei kürzeren bzw. später einsetzenden Lateinlehrgängen ein Teil des Stoffs der Sek I in die Sek II verlagert werden darf, könnte man womöglich aber auch so auslegen, dass der Sprachkurs hier ggf. bis zum Ende der Qualifikationsphase gestreckt werden dürfte.

²⁹ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 3.

³⁰ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 18.

³¹ Diese lauten: „Begegnungen mit Menschen in und außerhalb der Stadt Rom, Göttern und Heroen, Sprache, Schrift und Literatur, römischer Geschichte, Architektur, Kunst und Wissenschaft, dem Nachwirken der Antike vom Mittelalter bis heute.“ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 24.

³² Vgl. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein 2006, 20-22.

³³ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 21.

³⁴ Vgl. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein 2006, 9.

³⁵ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 21.

2.3. Zwischenfazit: Ziele des Lateinunterrichts und ihre Problematik für den Spätbeginn

Als zentrales Ziel des Lateinunterrichts wird der lateinische Text gesehen, der als Medium für die historische Kommunikation und zum kulturellen Lernen dient. Der Erwerb der lateinischen Sprache ist für die Arbeit mit dem lateinischen Text zwingend erforderlich, ihre Bedeutung wird aber auch *per se* insbesondere für die Sprachbildung und Sprachbewusstheit betont. Die multivalente Zielausrichtung des Faches spiegelt sich in den Kernbereichen Sprache, Text und Kultur wider.

Die Ziele des LU werden jedoch hinsichtlich der verschiedenen Lehrgangsformen sowohl in der Didaktik als auch durch die Vorgaben der Behörden kaum differenziert. Die Vorgaben des Rahmenlehrplans erwecken den Eindruck, dass die Ziele und die Progression des Unterrichts vor allem an den frühbeginnenden, längeren Lateinlehrgängen ausgerichtet werden und Latein III kaum – weniger noch als Latein IV – berücksichtigt wird. Unabhängig von dem Alter und den Vorkenntnissen der Lernenden, von der Stundenzahl bzw. Dauer des Lateinunterrichts gelten dieselben Ziele. Problematisch ist dabei auch die Zweiteilung der Lehrpläne in Sek I und II. Dadurch kommt es unausweichlich zu einem Bruch in den Vorgaben für Lehr- und Lernprozesse zwischen Mittel- und Oberstufe, der in Lehrgängen, die erst kurz vor der Sek II einsetzen, umso deutlicher wird. Unpassend erscheinen die festgelegten Niveaustufen, die ungeachtet des Beginns des Lehrgangs für eine jeweilige Klassenstufe gelten sollen. So ist im Fach Latein für die Jahrgangsstufe 9 die Niveaustufe G angegeben, die also von Lernenden, die ab der fünften Klasse Latein lernen, wie von Lernenden, die erst gerade mit Latein begonnen haben, erreicht werden soll. Beim Übergang zur Sekundarstufe II soll, unabhängig von der jeweiligen Lehrgangsform, die Niveaustufe H erreicht werden, wenn auch beim Spätbeginn „nicht in sämtlichen Kompetenzbereichen.“³⁶ Die Bemerkung, dass bei spätbeginnendem Latein aufgrund der geringeren Stundenzahl „ein Teil der Themen und Inhalte während der in der Sekundarstufe II fortgeführten Spracherwerbsphase erarbeitet werden“ muss, ist angesichts der für die Sek II neu formulierten Themen und erhöhten Anforderungen auch nicht sonderlich hilfreich. Zumindest werden aber im Rahmenlehrplan für die Sek II die unterschiedlichen Eintrittsvoraussetzungen, die durch die verschiedenen Lehrgangsformen bedingt sind, anerkannt. Daraus abgeleitet wird ein *Fundamentum* festgelegt, eine Art Mindeststandard, den alle Lateinlehrgänge beim Eintritt in die Oberstufe erreicht haben sollen. Darüber hinaus können jeweils für die längeren Lateinlehrgänge ab Klasse 7 oder 5 ein beziehungsweise zwei *Addenda* vorausgesetzt werden. Auf die inhaltlichen Vorgaben für die Oberstufe hat dies aber letztlich keinen Einfluss, diese unterscheiden sich nur hinsichtlich der Kursform (Grund- oder Leistungskurs). Lediglich für Latein IV ab der Oberstufe werden einige Inhalte gestrichen. Die vier Themenfelder werden auf zwei (Gesellschaft und Alltagsleben sowie Geschichte und Politik) reduziert

³⁶ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 9.

und Caesar und Cicero als Hauptautoren vorgeschlagen.³⁷ Dennoch ist zu hinterfragen, warum diese Sonderregelungen ausschließlich für Latein IV getroffen werden, da Latein III zwar vor der Oberstufe beginnt, aber insgesamt auch deutlich weniger Vorbereitungszeit bietet als Latein I und II. Zudem scheint in Hinblick auf Zeitpunkt des Beginns, Alter der Lernenden und Dauer des Lehrgangs Latein III mit Latein IV mehr gemeinsam zu haben als mit den frühbeginnenden Lateinlehrgängen.

Insgesamt scheint es wichtig, die Ziele an den verschiedenen Lehrgangsformen und Lernjahren auszurichten, anstatt sie pauschal für eine Jahrgangsstufe zu formulieren. Hierdurch wirken die Ziele für spätbeginnendes Latein kaum erreichbar, was dadurch verstärkt wird, dass die Vorschläge für Schwerpunktsetzungen oder Auslassungen sehr vage formuliert werden. Werden die Ziele des LU nicht hinsichtlich Kursdauer und -form differenziert, entsteht insbesondere für die kurzen Lateinlehrgänge der Eindruck, dass das Fach Latein zu viel verspricht. Dass auch im Zuge der endlosen Legitimationsdebatten die vielen Potentiale des Faches betont werden wollen, ist verständlich; für die praktische Umsetzung vor allem im Spätbeginn sind solch hehre Ziele jedoch letztendlich oft entmutigend, weil sie kaum erreicht werden können. Eine Eingrenzung, bzw. Spezifizierung wäre wichtig, um Lernenden und Lehrenden vor Augen zu führen, was in der (knappen) Zeit erreicht werden kann und soll. Diskussionen um den Umfang und die Auswahl des Lernwortschatzes, die Wahl der Lektüre – einerseits die Textform (Kunsttexte, adaptierte Texte, Originallektüre), andererseits innerhalb derer die inhaltliche und sprachliche Auswahl von geeigneten Textstellen betreffend –, und auch Diskussionen um die Schwerpunktbildung der Sachthemen zeigen, dass die Antwort hierauf nicht allgemeingültig sein kann oder muss. Je nach Lehrgangsform und den dadurch vorgegebenen Bedingungen müssen innerhalb der Hauptziele Schwerpunkte gesetzt und Feinziele bestimmt werden, die für die jeweiligen Lernenden erreichbar sind. Die Schwierigkeit, diese allgemeingültig zu benennen, hat wohl auch damit zu tun, dass Lateinunterricht hinsichtlich seines zeitlichen Umfangs und seiner Grundbedingungen so verschieden sein kann. Es scheint nur logisch, dass nicht dieselben Ziele von Fünftklässlern wie von Neuntklässlern erreicht werden können und in neun Jahren Lateinunterricht ein anderer Umfang an Stoff behandelt werden kann als in vier Jahren. Im Grunde zeigen die Debatten eines: Es braucht innerhalb der Grobziele individuell an die jeweilige Lehrgangsform angepasste Feinziele. Diese würden Lateinunterricht in seinem Vorgehen klarer definieren.

³⁷ Vgl. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein 2006, 20.

3. Fallbeschreibung: Spätbeginnendes Latein an einem Berliner Gymnasium

Um sich die speziellen Gegebenheiten des spätbeginnenden Lateinunterrichts im Unterschied zu Latein ab Klasse 5 oder 7 besser vorstellen zu können, soll ein konkretes Beispiel für spätbeginnendes Latein an einem Berliner Gymnasium beschrieben werden. Auch wenn diese Aussagen zunächst nur auf eine Schule zutreffen, so können sie vielleicht doch exemplarisch für viele ähnliche Beispiele stehen, immerhin bieten allein in Berlin mindestens 95 Schulen (s. Einleitung) spätbeginnendes Latein im Rahmen des Wahlpflichtbereichs an.

Latein als Nischenfach

Beim dem exemplarisch dargestellten Gymnasium im Stadtbezirk Lichtenberg in Berlin handelt es sich um ein Gymnasium mit sprachlichem Schwerpunkt; insgesamt werden fünf verschiedene Sprachen angeboten: Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Latein. Schüler*innen des grundständigen Zweigs³⁸ können daraus bis zu vier Fremdsprachen erlernen. Zusätzlich gibt es einige bilinguale Angebote.³⁹ Englisch stellt i.d.R. die erste Fremdsprache dar, die schon in der Grundschule gelernt wird; die zweite Fremdsprache ist im grundständigen Zweig ab Klasse 5 Russisch oder Spanisch, im anderen Zweig ab Klasse 7 Spanisch oder Französisch, was wiederum die dritte Fremdsprache des grundständigen Zweigs darstellt. Erst in der neunten Klasse ist es möglich, Latein als dritte bzw. vierte⁴⁰ Fremdsprache im Rahmen des Wahlpflichtbereichs zu wählen. Latein wird in jedem Fall also als letzte Fremdsprache erworben und es konkurriert als Wahlpflichtfach nicht mehr lediglich mit einer modernen Fremdsprache, wie man es von frühbeginnendem Latein kennt, sondern tritt hier in Konkurrenz zu einer Vielzahl an Wahlmöglichkeiten sprachlicher wie nicht-sprachlicher Ausrichtung.⁴¹ Insgesamt lernen nur wenige Schüler*innen Latein, es kommen maximal zwei kleine Lateinkurse, die teilweise nur aus sieben Schüler*innen bestehen, pro Jahrgang zustande.

Trotz sprachlichem Schwerpunkt der Schule ist also festzustellen, dass Latein bei dieser Vielzahl an Sprachen eine untergeordnete Rolle spielt. Dies zeigt sich an einer kleinen Fachschaft, an geringen außerschulischen Angeboten⁴² und sogar an der Stundentafel, denn die Lateinstunden liegen oft am Ende des Schultages in der 6., 7. oder 8. Stunde.

³⁸ Der reguläre Übergang zur Oberschule erfolgt in Berlin zur Kl. 7, der grundständige Zweig beginnt jedoch bereits ab Kl. 5.

³⁹ Der grundständige Zweig hat einen bilingualen Schwerpunkt, ab Kl. 8 finden Geographie und Geschichte auf Englisch statt. In der Sek II kann der bilinguale Grundkurs Politische Wissenschaften in Verbindung mit einem Englisch-LK belegt werden.

⁴⁰ Für Schüler*innen des regulären Zweigs ist es die dritte, für die des grundständigen Zweigs die vierte Fremdsprache.

⁴¹ Als sprachliche Konkurrenz ist der bilinguale Geschichtskurs anzusehen. Nicht-sprachlicher Ausrichtung sind vertiefende Kurse in den Naturwissenschaften oder Mathematik.

⁴² Schüler*innenaustausche und Kursfahrten nach Moskau, Großbritannien, Irland und die USA dienen als Aushängeschild der Schule, die Kursfahrt nach Rom in der Oberstufe soll langfristig jedoch nicht mehr stattfinden.

Zeitdruck und Lektüreschock

Latein wird in den ersten zwei Jahren, d.h. in Klasse 9 und 10, dreistündig erteilt, in der Qualifikationsphase dann vierstündig. Dabei lässt sich die traditionelle Dichotomie des LU beobachten: Zwei Jahre Grammatikkurs anhand des Lehrwerks *Prima C*, im Anschluss zwei Jahre Originallektüre nach den Lektürevorgaben in der Oberstufe. Das Lehrwerk wird jedoch in den zwei Jahren in der Regel nicht vollständig durchgearbeitet, sodass Grammatikthemen, die noch nicht behandelt wurden, im Schnellverfahren vor oder während der Oberstufe, die auf Originallektüre ausgerichtet ist, eingeführt werden müssen. Für die Schüler*innen ist der Sprung von Grammatikphase anhand des Lehrbuchs zu der Originallektüre häufig sehr schwierig, sodass es zum berüchtigten *Lektüreschock* kommt.⁴³ Dieses Phänomen kennt man zwar auch aus Latein I oder Latein II, hier kann dies in der Regel aber durch einen sanften Übergang mithilfe von Übergangslektüre abgemildert werden.⁴⁴ Beim deutlich kürzeren Lateinlehrgang ab Klasse 9, wie er an dieser Schule stattfindet, ist dies aus Zeitgründen kaum möglich, weshalb der *Lektüreschock* zu Beginn der Oberstufe fast unausweichlich erscheint.

Beim Versuch, im Rahmen eines Forschungsprojekts den *Lektüreschock* der Lateinschüler*innen eines Grundkurses der Jahrgangstufe 12 zu charakterisieren, stellte sich heraus, dass insbesondere Wortschatzlücken, die Bestimmung von Wortarten, sowie die Identifizierung einiger grammatischer Satzstrukturen, insbesondere derer, die nicht analog zum Deutschen sind und erst spät im Lehrwerk behandelt wurden, einen *Lektüreschock* bei den Schüler*innen begünstigen. Die sprachlichen Anforderungen eines Caesar-Textes, denen die meisten Lernenden nicht gewachsen waren, standen dem inhaltlichen Verstehen im Wege.⁴⁵

Der Spracherwerb müsste also entweder effizienter gestaltet werden oder mehr Zeit zur Verfügung haben – bestenfalls sogar beides –, um eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit lateinischen Texten zu gewährleisten. Andererseits erschweren die vielen anderen Ziele des LU oftmals eine zeitlich intensivere Auseinandersetzung mit der Sprache. Somit sehen sich Lehrer*innen wie Schüler*innen während der vier Jahre Lateinunterricht in einer schier unlösbaren Zwickmühle gefangen, in der sich Sprache oder (literarische und kulturelle) Inhalte, je nach Priorisierung, gegenseitig aus Ermangelung an Zeit auszuschließen scheinen. Gleichzeitig scheinen die inhaltlichen Themen, die in den ersten beiden Jahren durch das Lehrbuch vorgegeben sind, für die Lernenden geradezu unterfordernd, da die Themenauswahl und der Zugang zu ihnen noch sehr kindlich angelegt ist; die fiktiven Lehrbuchtexte

⁴³ Beim *Lektüreschock* handelt es sich um eine im Übergang von Lehrbuch zu authentischen Texten erheblich angestiegene Herausforderung im Übersetzen, die sich sowohl subjektiv im Empfinden der Schüler*innen als auch faktisch meist durch schlechtere Übersetzungsleistungen und einem daraus resultierendem Einbruch der Noten äußert. (Eigene Definition aus dem Lernforschungsprojekt)

⁴⁴ Dieses Prinzip wird u.a. von Glücklich 2008, 147f. und Jesper, 1-2 angeraten.

⁴⁵ Vgl. Ergebnisse des Lernforschungsprojekt, Anlage 1.

scheinen für die Lerngruppe kaum altersgemäß oder ansprechend und einige Aspekte der römischen Kultur und Geschichte sind bereits aus dem Geschichtsunterricht bekannt.

Unentdeckte Chancen

Trotz geringer Bedeutung an der Schule, Konkurrenzverhältnis zu anderen Angeboten des Wahlpflichtbereichs, Zeitdruck, steiler Progression und Lektüreschock zeigt der LU hier auch durchaus Vorteile: Die Lateinschüler*innen haben sich entgegen der großen Konkurrenz durch sprachliche und nicht-sprachliche Alternativen bewusst für Latein entschieden. Latein ist in diesem Falle also nicht „das kleinere Übel“, wie es vielleicht bei Latein als zweiter Fremdsprache bisweilen der Fall sein kann. Latein als dritte oder vierte Fremdsprache wird vor allem von solchen Schüler*innen gewählt, die Freude am Sprachenlernen haben und darin i.d.R. bislang auch erfolgreich waren. Man kann hier vielleicht mehr denn anderswo davon ausgehen, dass sprachbegabte und motivierte Schüler*innen Latein wählen. Hinzu kommt, dass diese Schüler*innen bereits mindestens zwei Fremdsprachen erlernt haben und dass die Schulsprache (oft auch Muttersprache) Deutsch, die für Latein die Übersetzungssprache darstellt, aufgrund der fortgeschrittenen Ausbildung auf hohem Niveau vorhanden ist. Die Lateinschüler*innen bringen also ein großes sprachliches Vorwissen mit, das man bei Latein I oder II in dieser Form nicht voraussetzen könnte. Darüber hinaus hat man es mit schon recht erwachsenen Schüler*innen zu tun, die durch ihr bereits großes Wissen mit herausragenden Beiträgen glänzen können und Latein mit einem anderen, reiferen Blickwinkel begegnen. Sie haben über ihre Schulzeit hinweg Strategien und Wissen angehäuft, das sie für Latein nutzen können und was ein Arbeiten auf hohem Niveau ermöglicht.

Fachdidaktische Implikationen

Aus dieser Darstellung ergeben sich folgende Fragen: Wie kann Latein im Wahlpflichtbereich so gestaltet werden, dass es für ältere Schüler*innen inhaltlich interessant und relevant ist und der LU eine Bereicherung in ihrer fortgeschrittenen Schullaufbahn darstellt? Wie kann Latein seine (untergeordnete) Rolle an der Schule ausfüllen und sich als ein Fach (neu-?) definieren, das erst am Ende des Fremdspracherwerbs, der Schullaufbahn (auch: des Schultags) stattfindet? Wie können Lernstrategien, aber auch Unterrichtsziele so angepasst werden, dass sie den Voraussetzungen eines kurzen Lehrgangs, aber vor allem auch denen der Schüler*innen gerecht werden? Aus alters-, schul- und zeitbedingten sowie motivationalen Gründen scheint also ein spezifisches Konzept und ein eigenes Selbstverständnis des Spätbeginns notwendig. Hierzu sollen die Kernkategorien höheres Alter, Tertiärspracherwerb und Sprachlernmotivation genauer ergründet werden, stets mit dem Blick darauf, was dies für den LU bedeutet.

4. Voraussetzungen des spätbeginnenden Lateinlehrgangs ab Jahrgangsstufe 9

4.1. Alter: Kognitive Entwicklungen

Bei spätbeginnendem Latein ab der neunten Klasse hat man es augenscheinlich mit ganz anderen Lernenden zu tun, als wenn Latein bereits in der fünften oder siebten Klasse beginnt: Die Schüler*innen sind um einiges älter als im frühbeginnenden Lateinunterricht. Das fortgeschrittene Alter der Schüler*innen, die nun mit etwa 15 Jahren schon wichtige Entwicklungen der Pubertät durchlaufen haben, bringt auch Fortschritte in der kognitiven Entwicklung mit sich. Darüber hinaus haben die Schüler*innen bereits einen größeren Teil ihrer Schulzeit hinter sich und verfügen daher über ein größeres Reservoir an deklarativen wie prozeduralen Kenntnissen. Aus diesen Gründen wird man mit Lernenden der neunten bis zwölften Klasse, die der vierjährige Lateinkurs des spätbeginnenden Lateins umfasst, ganz anders arbeiten können und müssen als mit Lateinlernenden der jüngeren Jahrgänge. Daher soll dargestellt werden, welchen Einfluss das Alter der Lernenden auf den Fremdspracherwerb hat und welche Auswirkungen die altersbedingten kognitiven Entwicklungen der Pubertät auf das Lernen der Schüler*innen haben. Ist das höhere Alter der Lernenden eher hinderlich oder vorteilhaft für den Fremdspracherwerb? Und welche Konsequenzen für die Art des Lehrens und Lernens können daraus gezogen werden?

(Vermeintliche) Nachteile des späten Sprachenlernens

Die in den letzten Jahren immer lauter werdende Forderung und die daraus folgende Umsetzung, Fremdsprachen immer früher in den Unterricht zu integrieren, suggeriert, dass ein früherer Fremdspracherwerb dem späten vorzuziehen sei – ganz nach dem Motto „je früher, desto besser“. In der Tat besagt die *Critical Period Hypothesis*, die seit den 1960er Jahren immer wieder kontrovers diskutiert wird, dass der Sprachlernerfolg an das biologische Alter der Lernenden geknüpft sei.⁴⁶ So wird angenommen, dass in einem bestimmten Zeitfenster Fremdsprachen besonders gut erworben werden, wäre diese *kritische Phase*⁴⁷ jedoch überschritten, sei mit einem geringeren Sprachlernerfolg und Kompetenzerreichen zu rechnen.⁴⁸ Die Frage, ob eine solche besonders günstige Phase für den Spracherwerb tatsächlich existiert und, wenn ja, wann genau sie endet, ist jedoch umstritten: Während die einen Vertreter bereits von einem Ende in der Kindheit ausgehen,⁴⁹ argumentieren die anderen, dass die *kritische Phase* bis „über das 20. Lebensjahr hinausreicht.“⁵⁰ Insgesamt wird sehr häufig die Pubertät als Übergang angenommen: Lenneberg (1967) nimmt ein Alter von etwa zwölf Jahren an,

⁴⁶ Vgl. Lowie, Verspoor und de Bot 2009, 134f.

⁴⁷ Anderweitig auch als „sensible“ oder „optimale“ Phase bezeichnet. Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 16.

⁴⁸ Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 15.

⁴⁹ Mit Abschluss des dritten Lebensjahrs oder mit dem fünften bis sechsten Lebensjahr. Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 15.

⁵⁰ Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 15.

Patkowski (1980) kam auf 15 Jahre, bei einer Studie von DeKeyser (2000) kam 16 Jahre als kritisches Alter heraus.⁵¹ Spätbeginnendes Latein wäre also, folgt man diesen Angaben, in der Tat davon betroffen. Problematisch bei der Diskussion um die kritische Phase ist jedoch, dass „unterschiedliche Forschungsstrategien zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben“⁵²: Nicht nur der genaue Zeitpunkt variiert stark, sondern auch die Frage, auf welche Aspekte des Fremdsprachenlernens dies überhaupt zutrifft. Geht man davon aus, dass eine neuerlernte Sprache lediglich kein muttersprachliches Niveau mehr erreichen kann,⁵³ wäre dies als Konsequenz für Latein, anders als für die modernen Fremdsprachen, weniger problematisch, da eine muttersprachliche Kompetenz ohnehin nicht dem Ziel des LU entspricht. Ebenso legen viele Forschungsergebnisse nahe, dass eine kritische Phase nur für einzelne Bereiche des Fremdsprachenerwerbs, nämlich lediglich für das Hörverstehen und die mündliche Produktion⁵⁴ relevant sei. Auch diese Annahme spräche geradezu dafür, Latein nach diesem Zeitfenster zu erlernen, da – im Gegensatz zu den ‚modernen‘ Fremdsprachen – die Kompetenz Sprechen und Hör(seh)verstehen nicht existiert und somit Latein als einzige Schulsprache von den potentiellen Nachteilen nicht betroffen wäre. Blendet man die Vorteile (beispielsweise für die Sprachbildung) des frühbeginnenden LU aus, so könnte man gar dafür plädieren, den gesprochenen Fremdsprachen den Vorteil des Frühbeginns zu überlassen, da sie tatsächlich von dem Vorteil im Hörverstehen und bei der mündlichen Produktion profitieren können.⁵⁵

Lernvorteile durch kognitive Entwicklungen

Auf der anderen Seite gibt es nämlich – und diese widersprechen den Annahmen der *Critical Period Hypothesis* – viele Hinweise darauf, dass ältere Schüler*innen beim Sprachenlernen gegenüber jüngeren Lernenden gar im Vorteil sind. Durch neuronale Entwicklungen während der Pubertät beschleunigen sich „Denken allgemein, kognitive Fähigkeiten, aber auch Sprachaufnahme, -verarbeitung und -produktion“⁵⁶: Die Myelinisierung, durch welche die Verbindungen zwischen Hirnarealen effizienter gemacht werden und sich die Leitungsgeschwindigkeit des Gehirns erhöht, ist im Alter von 14 Jahren bereits ausgereift, sodass davon auszugehen ist, dass Lateinlernende in der neunten Klasse bereits über ein deutlich effizienteres und schnelleres Gehirn verfügen. Auch Entwicklungen im präfrontalen Kortex⁵⁷, die sich langsam und erst gegen Ende der Pubertät vollziehen⁵⁸ und u.a. die

⁵¹ Vgl. Edmondson 2015, 272f.

⁵² Vgl. Edmondson 2015, 276.

⁵³ Vgl. Lowie, Verspoor und de Bot 2009, 135.

⁵⁴ Für die Lexik und Pragmatik hingegen soll es keine kritische Phase geben. Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 15.

⁵⁵ Vgl. die Studie von Muñoz 2006, 31. Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 20.

⁵⁶ Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 16.

⁵⁷ Dieser ist die „physische Repräsentanz“ für kognitivierende Verfahren wie Bewusstmachung, Wahrnehmen, Erkennen, Denken, Schlussfolgern, Urteilen, Erinnern, Wissen, Verstehen. Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 90.

⁵⁸ Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 17.

exekutiven Funktionen, i.e. die kognitiven Selbststeuerungsprozesse, betreffen, sprechen dafür, dass Lernen in diesem Alter effizienter und schneller verlaufen kann. Fähigkeiten zur Problemlösung und zum logischen bzw. abstrakten Denken werden während der Pubertät⁵⁹ mithilfe kognitiver Kontrollprozesse weiterentwickelt, darunter Verarbeitungsgeschwindigkeit, Impulskontrolle (*Inhibitory control*), Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus (*shifting*) und das Arbeitsgedächtnis (*working memory*).⁶⁰ Die Impulskontrolle, die sich in der Schule als Aufmerksamkeit zeigt, entwickelt sich konstant während Kindheit und Adoleszenz und ist im Alter von etwa 14 Jahren ausgereift.⁶¹ Die Verarbeitungsgeschwindigkeit erreicht mit etwa 15 Jahren die Geschwindigkeit eines erwachsenen Gehirns⁶², ebenso der Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus (*task shifting*)⁶³. Zentrale Meilensteine der Reifung in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis, i.e. die Fähigkeit, „Informationen im Arbeitsgedächtnis zu halten und diese bei Bedarf dort zu bearbeiten“⁶⁴, ein grundlegender Mechanismus beim Fremdsprachenlernen,⁶⁵ wurden mit 14 und 19 Jahren festgestellt.⁶⁶ Auch wenn diese Prozesse natürlich sehr individuell verlaufen und daher eine ganz präzise Altersangabe, zu welchem Zeitpunkt diese kognitiven Prozesse erwachsenes Niveau erreichen, schlecht möglich ist, so geben die Altersangaben von Luna et al. (2004) und Huizinga et al. (2006) doch zumindest Anhaltspunkte dafür, dass im Alter von 15 Jahren bereits die wichtigsten Meilensteine in der kognitiven Entwicklung der Lernenden erreicht werden.⁶⁷ Diese exekutiven Prozesse, die Zeitmanagement, Selbstdisziplin, Selbstmotivation und weitere für die eigenständige Lebensführung und für das schulische Lernen zentrale Handlungen ermöglichen, reifen bis zum fünfzehnten Lebensjahr heran, sodass man mit 15 Jahren, das etwa der neunten Klassenstufe, also dem Beginn des spätbeginnenden Lateinlehrgangs entspricht, von schon ausgereiften kognitiven Prozessen auf größtenteils erwachsenem Niveau sprechen kann. Es ist davon auszugehen, dass die Lernenden zunehmend konzentrierter und aufmerksamer sein können und in der Lage sind, die Sinneseindrücke „selektiv und bewusst aufzunehmen, zu steuern, welche relevant sind und welche nicht“.⁶⁸ Diese bereits größeren kognitiven Fähigkeiten erlauben es älteren Lernenden, gut zu memorieren, „Phänomene bewusst und konzentriert“ wahrzunehmen und „komplexe Denkaufgaben und Probleme [zu] lösen.“⁶⁹ Das abstrakten Denken nimmt zu, das Denken und Fühlen wird

⁵⁹ Zwischen dem Alter von 11 und 15 Jahren. Vgl. Huizinga, Dolan und van der Molen 2006, 2029.

⁶⁰ Vgl. Luna, et al. 2004, 1357.

⁶¹ Vgl. Luna, et al. 2004, 1367.

⁶² Vgl. Luna, et al. 2004, 1367.

⁶³ Vgl. Huizinga, Dolan und van der Molen 2006, 2028.

⁶⁴ Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 17.

⁶⁵ Vgl. Berndt 2013, 54.

⁶⁶ Vgl. Luna, et al. 2004, 1368. Laut Huizinga, Dolan und van der Molen 2006, 2028 aber definitiv nicht vor dem 12. Lebensjahr.

⁶⁷ Vgl. Luna, et al. 2004, 1358.

⁶⁸ Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 97f.

⁶⁹ Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 80.

komplexer: „Das ist eine entscheidende, für weiteres Lernen wertvolle Entwicklung und Ressource.“⁷⁰ Darüber hinaus verfügen die Schüler*innen auch über ein größeres Weltwissen und können „Zusammenhänge selbst dann erschließen [...], wenn sie sie sprachlich nicht im Detail verstehen.“⁷¹ Da das „divergente Fühlen [...] zwischen der sechsten und neunten Klasse“ signifikant ansteigt, steigt in dieser Altersgruppe die „Neugier, [...] Vorstellungskraft und [...] Risikobereitschaft“.⁷² Ebenso nimmt die Kreativität zu, die „um das 16. Lebensjahr herum einen Höchststand“ erreicht.⁷³ All diese Entwicklungen können, ja müssen sogar im Fremdsprachenunterricht dieser Altersgruppe berücksichtigt werden, da sie sich auf die Erwerbsprozesse von Jugendlichen auswirken. Da das prozedurale Gedächtnis und die Fähigkeit zum impliziten Lernen abnimmt,⁷⁴ kann Fremdsprachenlernen mit zunehmendem Alter expliziter und deklarativer werden. Auch abstrakte sprachliche Phänomene können besser verstanden und behalten werden, die Denkprozesse verlaufen deutlich schneller. Aus diesem Grund können Inhalte deutlich abstrakter und auch schneller vermittelt werden.

Insgesamt gilt insbesondere für die Spracherwerbsbereiche des LU, dass es in Bezug auf das Alter der Lateinlernenden keine nachweisbaren Nachteile des späteren Beginns gibt, außer dass die Dauer, die „*length of instruction*“⁷⁵, natürlich kürzer ist. Das höhere Alter der Lernenden bringt im Gegenteil sogar viele vorteilhafte Faktoren für den Spracherwerb mit sich, da sich kognitive Prozesse beschleunigen und ausreifen. Daher gelte für den Fremdspracherwerb „unter unterrichtlichen Bedingungen tendenziell: je älter desto schneller.“⁷⁶ Aufgrund der kognitiven Entwicklung während der Pubertät können Lehrmethoden tendenziell expliziter und deklarativer werden, das Lerntempo kann beschleunigt werden, kreative Ressourcen können mehr denn je ausgeschöpft werden. Es spricht also vieles dafür, dass das Erlernen einer (dritten) Fremdsprache in der neunten Klasse altersbedingt gar unter besseren Bedingungen erfolgen und daher ebenso erfolgreich sein kann. Insbesondere Latein scheint für diese Altersgruppe besonders passend, da keine muttersprachlichen Kompetenzen oder produktive Sprachanwendung, die eher prozedural erworben werden, angestrebt werden.

⁷⁰ Vgl. Sambanis 2017.

⁷¹ Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 80.

⁷² Vgl. Böttger und Sambanis 2017, 99.

⁷³ Vgl. Sambanis 2017.

⁷⁴ Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 25; Paradis 2004, 59.

⁷⁵ Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 16f.

⁷⁶ Vgl. Grotjohan und Schlak 2013, 20.

4.2. Sprachen: Tertiärspracherwerb

In der Darstellung der altersbedingten Voraussetzungen der Lateinlernenden blieb bislang unberücksichtigt, dass die fortgeschrittene Schullaufbahn der Schüler*innen auch den Erwerb von mindestens zwei Fremdsprachen einschließt, weshalb man von bereits erfahrenen Sprachlernenden sprechen kann, die über fortgeschrittene Kenntnisse in ihrer Muttersprache, einer ersten modernen Fremdsprache, meist Englisch, sowie einer weiteren Fremdsprache, häufig einer romanischen Fremdsprache, verfügen, die für den Lateinunterricht nutzbar gemacht werden können. Für den Erwerbsprozess wird es einen Unterschied machen, ob Latein als erste, zweite, dritte oder gar vierte Fremdsprache gelernt wird, da die Lernenden auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen können.

Begrifflichkeiten

Zunächst sollen ein paar Bemerkungen zu den Begrifflichkeiten vorweggenommen werden, die in der Forschung häufig zu Verwirrung und Unklarheiten führen. Die Muttersprache wird in der Regel als L1 bezeichnet und jede darüber hinaus erworbene Fremdsprache chronologisch als L2, L3 usw. Häufig wird jedoch in der Forschung nach der dritten Sprache nicht mehr differenziert und auch jede weitere Sprache als L3 bezeichnet. Im schulischen Kontext spricht man von der ersten, zweiten und dritten Fremdsprache, die der L2, L3 und L4 entsprechen. Die dritte Fremdsprache wird, ebenso wie alle folgenden Fremdsprachen (L5, L6 etc.), auch als „Tertiärsprache“ bezeichnet.⁷⁷ Beim spätbeginnenden Latein handelt es sich i.d.R. also um die L4, die dritte Fremdsprache, eine Tertiärsprache.⁷⁸ Hervorzuheben ist dabei, dass die chronologische Kennzeichnung u.U. nicht den Grad der Professionalisierung widerspiegelt und dass mögliche weitere, individuelle Herkunftssprachen meist unberücksichtigt bleiben.

Transfer(nutzen) der vorausgegangenen Fremdsprachen für den Spracherwerb

Inwiefern lässt sich davon ausgehen, dass der Erwerb einer Tertiärsprache anders verläuft als der einer früheren Fremdsprache? Lange wurden sprachliche Vorkenntnisse bei der Beschreibung von sprachlichen Erwerbsprozessen ignoriert und es wurde von einem einheitlichen Fremdspracherwerb ausgegangen, der immer denselben Prinzipien und Prozessen unterliegt. Auch jede weitere Sprache (L3, L4, Lx) käme demnach dem Erlernen der ersten Fremdsprache (L2) gleich.⁷⁹ Diese *No Difference Assumption* wird zumindest insofern von der Wissenschaft verstärkt, als dass die meiste Forschung zum (spezifischen) Fremdspracherwerb bezüglich der Vorerfahrungen mit anderen

⁷⁷ Vgl. Strathmann 2019, 415.

⁷⁸ Bei Schüler*innen des grundständigen Zweigs an der dargestellten Schule gar: L5, vierte Fremdsprache, Tertiärsprache.

⁷⁹ Die These wurde z.B. von Singh und Carroll 1979, 51 und Mitchell und Myles 1998, 2 vertreten.

Fremdsprachen nicht differenziert,⁸⁰ sodass der Eindruck entsteht, dass es kaum einen Unterschied für den Spracherwerb mache. Dieser Haltung wird jedoch zunehmend widersprochen und Studien in diesem Gebiet haben offengelegt, dass sich der Erwerb einer dritten, vierten oder fünften Fremdsprache fundamental von dem Erwerb der ersten Fremdsprache unterscheidet.⁸¹ Da Erwerbsprozesse ohnehin sehr individuell verlaufen, macht insbesondere der Zuwachs an Sprachkenntnissen diesen Prozess umso komplexer und dynamischer.⁸² Es ist davon auszugehen, dass Lernende, die auf ein größeres Sprachenrepertoire zurückgreifen können, diese durchaus für den Erwerb einer weiteren nutzbar machen können, da der Transfer von bereits vorhandenem Wissen und vorausgegangenen Lernerfahrungen auf neu zu erlernende Bereiche eine treibende Kraft in der menschlichen Kognition ist. Tatsächlich gehen mittlerweile die meisten Modelle zum multiplen Sprachenlernen von Transfer- und Interaktionsphänomenen zwischen den Sprachen aus.⁸³ Dabei erfolgt der Transfer nicht nur von der Muttersprache, sondern auch von den Fremdsprachen. Es können sogar mehrere Sprachen zeitgleich einen Transfer generieren.⁸⁴ Mögliche Einflussfaktoren darauf, welche Sprache(n) als Transferquelle⁸⁵ genutzt wird respektive werden, sind die folgenden:⁸⁶

- Die **Entfernung der Sprachen** voneinander, d.h. ob die Sprachen aus derselben Sprachfamilie entstammen und ggf. sogar zu derselben Untergruppe innerhalb der Sprachfamilie gehören. Grundsätzlich zeigt die Forschung, dass vor allem die Sprache, die der Zielsprache am nächsten ist, für Transfer verantwortlich ist, ganz unabhängig davon, ob dies die Muttersprache ist oder nicht.⁸⁷ Die Muttersprache hat dabei also keinen privilegierten Status. Gehören Ausgangs- und Zielsprache nicht zu derselben Untergruppe innerhalb einer Sprachfamilie, gilt weiterhin, dass die nächstverwandte Sprache die meisten Transfereffekte bietet, gleichzeitig können aber auch mehrere Sprachen zeitgleich sprachübergreifend wirken, insbesondere Sprachen, die zur gleichen Sprachfamilie gehören.⁸⁸ Rothman geht davon aus, dass diejenige Sprache als Transfersprache verwendet wird, deren Wortschatz der Zielsprache am ähnlichsten ist.⁸⁹ Anschließend wird, mit

⁸⁰ De Angelis 2007, 5f. weist darauf hin, dass es grundsätzlich zu wenig Forschung zu multilingualen Erwerbsprozessen gebe. Hinzu komme eine fehlende Differenzierung innerhalb von Studien, ob die Probanden bereits mehr Sprachen gelernt haben. Insbesondere, wenn die zuvor erlernte Fremdsprache nur auf sehr geringem Niveau erworben worden sei, würden alle Lernenden als „L2-Lernende“ bezeichnet.

⁸¹ So u.a. Hufeisen 2003, 97.

⁸² Vgl. Ballweg 2019, 266.

⁸³ Vgl. Hufeisen 2003, 98. Folgende Modelle wurden berücksichtigt: Das *Dynamic Model of Multilingualism* von Jessner 1997, 1999, Herdina & Jessner 2002, das *Rollen-Funktions-Modell* von Williams & Hammarberg 1998, Das *Faktorenmodell* von Hufeisen 2000, Das *Ecological Model of Multilinguality* von Ó Laoire und Aronin 2004; Das *Foreign Language Acquisition Model* von Groseva 2000.

⁸⁴ Vgl. De Angelis 2007, 132; Ballweg 2019, 268. Grosjean (1997) sieht in seinem Konzept vor, dass die Sprachen zu unterschiedlichem Grad aktiviert sein können – von einer gleichzeitigen Aktivität aller vorhandenen Sprachen bis hin zu einem monolingualen Modus, bei dem alle anderen Sprachen unterdrückt werden können.

⁸⁵ Auch als „supplier language“ oder „Hilfssprache“ bezeichnet. Vgl. Ballweg 2019, 268. Hufeisen 2003, 97 bezeichnet dies als „Transferbasen“.

⁸⁶ Nach De Angelis 2007.

⁸⁷ Vgl. Hufeisen 2003, 100 f.

⁸⁸ Vgl. De Angelis 2007, 133.

⁸⁹ Vgl. Rothman 2015, 185.

abnehmender Wichtigkeit, nach phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ähnlichkeiten vorgegangen. Für Latein würden sich daher vor allem die romanischen Sprachen besonders für den Transfer eignen, da sie sprachlich näher verwandt sind. Russisch hingegen bietet sich weniger selbstverständlich als Transferbase an.

- **Das Leistungsniveau der Ausgangs- und Zielsprache:** Sprachübergreifender Transfer scheint vor allem in der Anfangszeit des Fremdspracherwerbs der Zielsprache aufzutreten. Je gefestigter die Sprache ist, desto weniger findet sprachübergreifender Transfer statt. Vermutlich ist dieser auf höherem Niveau einfach weniger notwendig, die Sprachen gewinnen mit steigendem Niveau an Unabhängigkeit voneinander.⁹⁰ Das Niveau der Ausgangssprache scheint für die Wahl der Transfersprache jedoch keine allzu große Rolle zu spielen. Weniger gut beherrschte Sprachen werden als Quelle ebenso genutzt wie Sprachen, die auf hohem Niveau vorhanden sind. Bereits bei einem oder zwei Jahren formaler Instruktion kann eine Sprache den Erwerbsprozess einer anderen signifikant beeinflussen.⁹¹ Es werden lediglich Unterschiede in Hinblick auf den Bereich des Transfers festgestellt. So wird eine Fremdsprache, die auf hohem Niveau zur Verfügung steht, insbesondere für die konzeptionelle Bedeutung (Semantik) herangezogen, Fremdsprachen auf geringerem Niveau eher für den Bereich der Form und Sprachstruktur.⁹² Nimmt man an, dass die Muttersprache und erste Fremdsprache (i.d.R. Englisch) in der neunten Klasse bereits auf relativ hohem Niveau vorhanden ist, so würde dies bedeuten, dass Deutsch und Englisch vor allem für den bedeutungsbildenden Bereich, die Semantik, herangezogen werden können. Die zweite Fremdsprache (Russisch, Französisch oder Spanisch), die vermutlich noch auf einem geringeren Niveau zur Verfügung steht, würde sich vor allem für sprachstrukturellen Transfer eignen.
- **Die Präsenz und Abrufbarkeit der Sprache (Recency of Use):** Fremdsprachen, die häufig noch aktiv oder in der jüngeren Vergangenheit verwendet werden/wurden, die also noch frischer im Gedächtnis der Lernenden sind, haben einen größeren Einfluss auf die neue Fremdsprache. Dennoch werden grundsätzlich auch Fremdsprachen, die über einen längeren Zeitraum nicht mehr verwendet wurden (laut De Angelis bis zu 30 Jahre!), als Transferquelle genutzt, in erster Linie für den Wortschatz.⁹³ Für den Kontext des spätbeginnenden Lateins ab Klasse 9 gilt diesbezüglich, dass alle schulisch erworbenen Sprachen als aktuell vorausgesetzt werden können, da keine der Sprachen bis zur Jahrgangsstufe 9 abgewählt werden kann. Auch in Hinblick auf das noch relativ geringe Alter der Lernenden ist nicht davon auszugehen, dass Sprachen erworben wurden, die über einen so langen Zeitraum nicht mehr verwendet wurden, dass sie derart an Aktualität verloren haben könnten, dass sie sich als Transfersprache nicht mehr anböten.
- **Die Dauer der Einwirkung (Exposure) der Fremdsprache:** Wie lange Lernende einer Fremdsprache ausgesetzt sind, mag einen Einfluss darauf haben, wie zuverlässig diese Sprache als Transferquelle für den Lernenden dienen kann. Allerdings gibt es bislang wenig Forschung zu diesem Faktor.⁹⁴ Es lässt sich mutmaßen, dass die deutlich geringere zeitliche Auseinandersetzung mit der zweiten Fremdsprache sie zu einer nicht so stabilen und zuverlässigen Transferquelle macht wie es die L1 und L2 sein können, denen die Lernenden viele Jahre mehr ausgesetzt waren.
- **Die Reihenfolge des Erwerbs und Maß an Formalität des Erwerbs:** Dieser Punkt ist im schulischen Kontext dem vorausgegangenen Punkt sehr ähnlich, da die Reihenfolge der

⁹⁰ Vgl. Cabrelli Amaro und Iverson 2018, 8.

⁹¹ Vgl. De Angelis 2007, 6, 131.

⁹² Vgl. De Angelis 2007, 133f.

⁹³ Vgl. De Angelis 2007, 134.

⁹⁴ Vgl. De Angelis 2007, 135.

Fremdsprachen auch den Unterschied in der Dauer der Einwirkung hervorruft. Dennoch können hier interessante Erkenntnisse ergänzt werden. Studien haben ergeben, dass die L3 eine stärkere Verbindung zur L2 sucht und die Muttersprache (L1) für die L3 eine geringere Rolle spielt.⁹⁵ Die Erkenntnisse, die aus dem ersten Fremdsprachenerwerb erfolgen, scheinen für den weiteren Fremdsprachenerwerb relevanter zu sein als die Sicherheit in der Muttersprache. Dies liegt auch daran, dass die Muttersprache vor allem prozedural erworben wird, während später erlernte Fremdsprachen zunehmend deklarativ erworben werden. Die erste formal erlernte Fremdsprache kann daher mehr als Vorbild für den Fremdsprachenerwerb dienen als die Muttersprache, die unter ganz anderen Bedingungen und mit anderen Prozessen erworben wurde.⁹⁶ Für Latein als dritte Fremdsprache stellt sich die Frage, ob die erste Fremdsprache nach wie vor eine exponierte Stellung hat,⁹⁷ weil sie quasi den Prototypen des formalen Fremdsprachenlernens verkörpert, oder ob vielmehr die zweite Fremdsprache entsprechend der Reihenfolge des Erwerbs für Latein eine wichtigere Rolle spielt. Laut Hufeisen ist ab einer bestimmten Anzahl an sprachlichen Vorkenntnissen auch viel weniger die einzelne Sprache bzw. die Reihenfolge der Sprachen maßgeblich, sondern die dadurch entwickelten *interlanguages*.⁹⁸

Auswirkungen auf die Textkompetenz

Neben der oben bereits erwähnten positiven Transfereffekte auf Wortschatz und Syntax, d.h. auf die Sprachkompetenz, zeigt eine Studie von Gibson und Hufeisen (2003) vorteilhafte Auswirkungen von multiplen Sprachkenntnissen auf die Übersetzungsleistung in einer neuerlernten Sprache. Die Richtigkeit beim Übersetzen einer neuen Fremdsprache, Englisch oder Deutsch, wurde in Bezug gesetzt zu der Anzahl der zuvor gelernten Fremdsprachen. Dabei wurde ein signifikanter Anstieg in Bezug auf Richtigkeit festgestellt, je mehr Sprachen die Proband*innen zuvor bereits erlernt hatten. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Anzahl von erlernten Sprachen insbesondere positive Effekte auf die Übersetzungsleistung in der neuen Sprache hat. Die Übersetzenden haben demnach Zugang zu mehr Hilfsmitteln und metalinguistischen Informationen, die dabei helfen, eine unbekannte (neue) Fremdsprache zu übersetzen. Dies könnte insbesondere daran liegen, dass mehr Fremdsprachenkenntnisse dazu verhelfen, lexikalische und syntaktische Hürden zu überwinden.⁹⁹ All diese Fähigkeiten wirken sich vorteilhaft auf die Textkompetenz aus, die im Lateinunterricht eine zentrale Rolle innehat.

⁹⁵ Vgl. De Angelis 2007, 135.

⁹⁶ Vgl. Tavakol und Jabbari 2014, 30f.

⁹⁷ Diese These wird v.a. von Groseva 2000 und Hufeisen 2000 gestützt, die die erste Fremdsprache als „wichtige Ausgangsbasis für den Fremdsprachenmodus“ sehen. Dagegen sehen Jessner 1997 sowie Ó Laoire und Aronin 2004 die L2 nur als eine von vielen im Sprachkonzept des Lernenden. Dafür sieht Jessner 1999, 203 die zweite Fremdsprache als wichtigen Faktor, denn hier ließen sich bereits qualitative Unterschiede im Sprachenlernen erkennen. Williams und Hammarberg 1998 halten einen chronologischen Einfluss für irrelevant, da dieser Aspekte des Sprachniveaus oder Sprachaktualität außer Acht ließe. Vgl. Hufeisen 2003, 99 f.

⁹⁸ Vgl. Hufeisen 2003, 101.

⁹⁹ Vgl. Gibson und Hufeisen 2003, 99.

Auswirkungen auf die Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit

Der Fremdsprachenunterricht in einer dritten Fremdsprache unterscheidet sich auch dahingehend vom Fremdsprachenunterricht der ersten oder zweiten Fremdsprache, als dass man es mit erfahrenen Lerner*innen zu tun hat. Dabei spielen nicht nur die spezifischen Sprachkenntnisse, die aus den zuvor gelernten Fremdsprachen erwachsen, sondern auch die Sprachlernerfahrungen eine entscheidende Rolle. So zeigt Dewaele (2002), dass die Sprachlernängstlichkeit mit der Anzahl der erlernten Fremdsprachen stetig abnimmt: Je mehr Sprachen eine Person beherrscht, desto weniger ängstlich geht sie mit diesen um.¹⁰⁰

Darüber hinaus haben die Lernenden bereits Lern- und Kommunikationsstrategien entwickelt, die den „Zugang zur neuen Zielsprache“ erleichtern.¹⁰¹ Dieses Lernpotenzial ermöglicht es, die dritte Fremdsprache mit deutlich steilerer Progression und anspruchsvolleren Inhalten zu erwerben.¹⁰² Bemerkenswert dabei ist, dass Mehrsprachige die erworbenen Lernstrategien bewusst und reflektiert einsetzen können und sich diesem Vorteil bewusst sind, wie eine Befragung zeigte.¹⁰³ Missler (1999) wies zudem nach, dass diese Fremdsprachenlernstrategien intentionaler, häufiger und zweckorientierter eingesetzt werden, je mehr Fremdsprachen bereits erworben wurden.¹⁰⁴ Das Wissen um und die Erfahrungen mit den eigenen Lernstrategien bzw. dem eigenen Lerntyp führt dazu, dass Lernende diese automatisch zielgerichtet einsetzen können und weniger Zeit für Methodenlernen aufgewandt werden muss als bei den ersten Fremdsprachen, wenn Vokabel- oder Formenlernen an sich erst eingeübt werden muss. Die dadurch eingesparte Zeit kann also direkt in das Lernen selbst gesteckt werden.

Zudem ist davon auszugehen, dass multilinguale Personen „ein metalinguistisches Bewusstsein in Bezug auf [das] Sprachenlernen entwickelt [haben], was [sie in ihrer] kognitiven Kompetenz von Monolingualen unterscheidet.“¹⁰⁵ Dies bedeutet, dass die Schüler*innen mehr Kenntnisse über den „Bau von Sprache“ erworben haben und diesen besser erkennen, reflektieren und erklären können. Daraus ergibt sich auch eine erhöhte Fähigkeit zur analytischen und kreativen Veränderung von Sprache. Mit jeder weiteren Sprache, die erworben wird, schärft sich dieses metalinguistische Bewusstsein und kann daher auch viel mehr für den Unterricht eingesetzt werden. Zusammen mit dem

¹⁰⁰ Vgl. De Angelis 2007, 129. Dies wirkt sich besonders auf die mündliche Performanz aus, lässt sich aber auch auf andere Bereiche übertragen.

¹⁰¹ Vgl. Strathmann 2019, 416. Hufeisen 2003, 9 spricht ebenfalls von der Aktivierung eines Lernpotenzials, das ermögliche, den Fremdsprachenunterricht auf einer „höheren Stufe“ zu beginnen und in einer steileren Progression mit anspruchsvolleren Inhalten zu lernen.

¹⁰² Vgl. Hufeisen 2003, 9.

¹⁰³ Vgl. Hufeisen 2003, 104.

¹⁰⁴ Vgl. Hufeisen 2003, 105.

¹⁰⁵ Vgl. Hufeisen 2003, 104.

metalinguistisches Bewusstsein steigt mit der Zahl der erlernten Sprachen auch die Toleranz für Ambiguität, wie eine Studie von Kemp (1999) belegen konnte. Sprachbewusste Lernende können Uneindeutigkeiten in einer neuen Sprache besser kompensieren und empfinden dies nicht so sehr als Hürde. Das Bewusstsein für sprachliche Strukturen wird auch insofern geschärft, als dass mehrsprachige Personen besser darin sind, Fehler zu erkennen und zu erklären. Dieses metasprachliche Bewusstsein zeigte sich in einer weiteren Studie, in der mehrsprachige Personen bessere Erfolge beim Erlernen einer völlig neuen Sprache, in diesem Fall Baskisch, zeigten und sich dieses explizite grammatische Bewusstsein zunutze machen konnten.¹⁰⁶ Es lässt sich also durchaus davon ausgehen, dass Schüler*innen, die bereits mehrere Sprachen gelernt haben, bezüglich ihrer Lernstrategien im Vorteil sind.

Vorteile für spätbeginnendes Latein

Insgesamt zeigt der Forschungsstand sehr deutlich, dass der vorausgegangene Fremdspracherwerb einen großen Vorteil für den Tertiärspracherwerb darstellt. Alle zuvor erlernten Sprachen können als Transferbasen für den Erwerb des Lateinischen fungieren, wenn auch in unterschiedlichem Maße und für unterschiedliche Bereiche. Dem spätbeginnenden LU kommt dabei insbesondere zugute, dass einerseits die erste Fremdsprache Englisch aufgrund ihrer bereits sehr langen Instruktionsdauer, andererseits eine romanische Sprache aufgrund ihrer besonderen Nähe zum Lateinischen viel Potential für den Sprachtransfer bieten.

Weil mit steigender Zahl der Fremdsprachen sich die Fremdsprachenängstlichkeit verringert und die Toleranz für sprachliche Ambiguitäten sowie das metalinguistische Bewusstsein steigt, können „Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt [haben], beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder L_x (x>3) höhere und schnellere Leistungen erzielen als Lernende die für die betreffende Fremdsprache erst die L2 [ist].“¹⁰⁷ Dies hat sich insbesondere auch in Bezug auf das Übersetzen gezeigt, was für den spätbeginnenden LU als besonders bedeutsam gewichtet werden kann und wovon Latein mehr als moderne Fremdsprachen, bei denen dies i.d.R. kaum praktiziert wird, profitieren kann.

¹⁰⁶ Lediglich Studien mit Kunstsprachen, wie die von Nayak et al. (1990), zeigten keine großen Unterschiede zwischen multilingualen und monolingualen Lernenden (De Angelis 2007, 129) und zogen die Vorteile von multilingualen Lerner*innen in Zweifel. Ein solches Ergebnis ist aber wohl für den Effekt von real existierenden, zudem sprachverwandten Sprachen kaum repräsentativ, zumal auch Kritik an der Methodik solcher Studien laut wurde: Bei Nayak et al. (1990) und Werker (1986) wurde bei der Trennung in monolinguale und multilinguale Probanden nicht ganz sauber gearbeitet: Es wurde nicht weiter differenziert, auf welchem Niveau die Sprachkenntnisse vorhanden waren. So wurden geringe Vorkenntnisse entweder den Einsprachigen zugeordnet oder genauso wie fließende Sprachkenntnisse als mehrsprachig eingestuft. Eine stärkere Unterscheidung wäre für die Aussagekraft der Studien aber wichtig gewesen. Vgl. dazu auch De Angelis 2007, 126f.

¹⁰⁷ Hufeisen 2003, 97. Mit Verweis auf die Ergebnisse von Mägiste (1984) und Thomas (1985). Auch Jessner 1999, 203 betont die Beschleunigung des Sprachenlernens aufgrund von erhöhter Sprachlernerfahrung.

4.3. Lernmotivation und Interesse

Motivation ist aus dem Diskurs des Fremdsprachenlernens nicht mehr wegzudenken, sie wird gar für fast alle Teile des Fremdsprachenlernens verantwortlich gemacht: Die „Wahl eine bestimmte Fremdsprache zu lernen, den Lernprozess, das Verhalten im und nach dem Unterricht, den Lernerfolg, die Benutzung geeigneter Lernstrategien oder auch die Behaltensleistung.“¹⁰⁸ Vielleicht bleibt gerade deshalb der Begriff ein wenig „nebulös“, weil er so viele Komponenten umfasst und im Einzelnen auch schwer messbar ist. Motivation ist in jedem Fall als ein zentraler Gelingensfaktor in jedem Fremdsprachenerwerb anzusehen, ganz gleich, wann dieser stattfindet. Für die Untersuchung der Bedingungen für den spätbeginnenden Lateinlehrgang ist es daher weniger relevant, wie Motivation im Allgemeinen entsteht oder wie sie wirkt, denn dies ließe sich wohl für alle Lateinlehrgänge konstituieren, sondern lediglich, ob sich die Voraussetzungen für eine gute Motivation der Lernenden von den anderen, früheren Lateinlehrgängen womöglich unterscheiden. Die Darstellung der altersbedingten Veränderung in kognitiven Prozessen hat bereits gezeigt, dass ältere Schüler*innen sich durch eine höhere Selbststeuerung auszeichnen, was auch Konsequenzen auf die Motivations- und Interessensbildung haben kann. Neben dieser kognitiven Reife können die vorausgegangenen Lernerfahrungen (sprachlicher und nicht-sprachlicher Art) als Faktor gesehen werden.

Motivationsbildung bei älteren Schüler*innen

Die neueren Motivationstheorien¹⁰⁹ beziehen kognitive sowie affektive Komponenten der Lernenden ein, wozu „Ziele und Erwartungen, Kontrollüberzeugung, Selbstkonzepte, Anstrengung, Wahl und freiwilliges Verhalten sowie Ängstlichkeit, gelernte Hilflosigkeit oder Freude an der Tätigkeit selbst“ zählen.¹¹⁰ Insbesondere die Persönlichkeitsvariablen, wie Selbstvertrauen, wahrgenommene eigene Kompetenz und Selbstwirksamkeit, aber auch „zielsprachenspezifische Einstellungen“¹¹¹ sowie „Vorerfahrungen und die Einschätzung der Erfolgsaussichten“¹¹² werden bei älteren Lernenden aufgrund ihrer Erfahrungen ganz anders gelagert und ausgeprägt sein als bei jüngeren. In Hinblick auf das Fremdsprachenlernen haben sie bereits einige Erfahrungen gesammelt, auf deren Grundlage sie ihre eigene Kompetenz, ihr Selbstvertrauen, ihren Erfolg, ihre Freude und damit ihr Selbstkonzept als Fremdsprachenlerner*innen mit allen Konsequenzen für das weitere Lernen definiert haben. Vor allem

¹⁰⁸ Vgl. Kleppin 2001, 219.

¹⁰⁹ Darunter lassen sich die Theorien von Crookes/Schmidt (1991), Dörnyei (1994), und Williams/Burden (1997) bzw. die Gruppe der „Konstrukterweiterungskonzeptionen“ fassen. Vgl. Kleppin 2001, 222-224.

¹¹⁰ Vgl. Kleppin 2001, 220.

¹¹¹ Meint eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen an sich: Stellt dies für Lernende eine „angenehme, herausfordernde, zu bewältigende Aufgabe“ dar? Vgl. Quetz und von der Handt 2002, 74.

¹¹² Dies basiert auf den früheren Sprachlernerfahrungen: „Hält sich der Lerner für sprachbegabt?“, „Hat der Lerner persönliche Erfolgserlebnisse, die ihn zum Weiterlernen motivieren können?“ etc. (Quetz und von der Handt 2002, 74f.)

sind auch die empfundenen Erfolge und Niederlagen in Bezug auf das Zulernende maßgeblich für die Motivation. Dies bedeutet, dass Schüler*innen, die auf gute Erfahrungen mit dem Fremdspracherwerb zurückblicken können, umso mehr Grund dazu haben, motiviert zu sein. Andererseits wird dies auch zur Folge haben, dass solche Schüler*innen, die negative Erfahrungen gemacht haben, wenig Freude oder Erfolg mit dem Erlernen einer Fremdsprache hatten, ein schlechtes Selbstkonzept entwickelt haben und daher wenig Motivation für einen weiteren Fremdspracherwerb mitbringen. Auf eine Aktivität, die keine Erfolge erwarten lässt, wird gemäß der *expectancy-value-theory* kaum jemand viel Energie aufbringen wollen.¹¹³ Im Unterschied zur zweiten Fremdsprachenwahl, bei der diese Schüler*innen womöglich entgegen ihrer geringen Motivation ‚gezwungen‘ sind, eine Fremdsprache zu wählen, haben solche Lernende aber im Wahlpflichtbereich die Möglichkeit, ein nichtsprachliches Fach zu wählen. Latein wird daher vermutlich diese Schülergruppe ‚verlieren‘. Im Umkehrschluss kann man aber daraus schließen, dass die Schüler*innen, die sich für eine weitere Sprache entscheiden, aufgrund der freien Wahl (unter mehreren Möglichkeiten), ihres auf Erfahrungen basierenden Selbstkonzeptes und antizipierten Lernerfolges deutlich substantzierter und damit ggf. auch dauerhaft motiviert sind.

Motivationale Grundlagen für die Konzeption von Lateinunterricht

Ryan und Dörnyei (2013) betonen darüber hinaus zwei weitere Faktoren, die für die Konzeption eines passenden Lehrgangs relevant sind: Zum einen muss das angestrebte Ziel, also Lateinlernen, soziale Anerkennung finden. Ein *future self* – die Vision eines angestrebten, zukünftigen Ichs, die als treibende Kraft für die Motivation gilt – das im Widerspruch zu sozialen Normen steht, wird nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen erreicht werden wollen. Gerade wenn Latein in Konkurrenz zu den verschiedensten anderen Fächern im Wahlpflichtbereich steht, muss Latein sich als Ziel besonders gut begründen können, denn je überzeugender und anerkannter das Bild des spätbeginnenden LU ist, desto mehr Motivation werden Schüler*innen zum einen kurzfristig aufbringen, das Fach zu wählen, zum anderen langfristig aufbringen, um diese Ziele zu erreichen. Hierfür scheint es also von besonderer Wichtigkeit zu sein, das Fach für die Lebenswelt der (älteren!) Schüler*innen relevant und interessant zu machen. Das betrifft sowohl die Themenauswahl als auch die Gestaltung von Lehrwerken und Lehr- und Lernprozessen.

Der zweite Punkt ist eine passende Zielsetzung: Das Ziel muss auf der einen Seite in einem ausreichenden Maße entfernt liegen, damit man eine Anstrengung als notwendig und angemessen empfindet; auf der anderen Seite muss es ‚nah‘ genug sein, damit es auch als möglich und erreichbar erachtet werden kann. Liegen die Ziele des spätbeginnenden LU also außerhalb des Möglichen, weil z.B. zu viele

¹¹³ Vgl. Ryan und Dörnyei 2013, 91f.

Lektionen für die kurze Zeit angesetzt werden, eine zu steile Progression angelegt wird, zu wenig Hilfsmittel zu Verfügung stehen oder allgemein als unrealistisch wahrgenommene Ziele verfolgt werden, werden die Schüler*innen vor allem auch langfristig ihre Motivation nicht aufrecht erhalten können.¹¹⁴ Aus diesem Grunde ist es mit Blick auf die Motivation, die wiederum entscheidend für den Lernerfolg ist, absolut notwendig, über die spezifischen Ziele des spätbeginnenden LU zu diskutieren. Im Sinne der Erreichbarkeit scheint es daher ungünstig, dieselben Ziele, die für die deutlich längeren Lehrgangsformen festgelegt wurden, auch für Latein als dritte Fremdsprache anzusetzen.

Interesse älterer Lernender an Latein

Es ist davon auszugehen, dass sich, abgesehen von dem allgemeinen Interesse, Lateinkenntnisse zu erwerben, die Interessen von Schüler*innen der fünften, siebten oder neunten Klasse erheblich unterscheiden. Ein*e Fünftklässler*in wird mit anderen, ‚kindlicheren‘ Erwartungen dem Fach begegnen, als ein*e Neuntklässler*in. Untersuchungen dazu, wie genau die Interessen sich innerfachlich womöglich verlagert haben und ob das eher dem Alter oder einem größeren Vor- bzw. Weltwissen zuzuschreiben ist, sind nach meinem Kenntnisstand jedoch bislang nicht durchgeführt worden. Eine Befragung von Schüler*innen, mit welcher Motivation sie Latein gewählt haben und welches Interesse sie mit dieser Wahl verfolgen, könnte Aufschluss darüber geben und für die Zielsetzung und Konzeption des spätbeginnenden Lateinlehrgangs hilfreich sein. Es lässt sich spekulieren, dass beispielsweise Alltagsthemen wie Kleidung, Spiele und Schule vor allem für jüngere Lernende interessant sind, die an populäres Hintergrundwissen aus Asterix-Heften oder Percy-Jackson-Büchern anknüpfen. Ab einem höheren Alter werden womöglich philosophische, politische und soziologische sowie literarische Themen interessanter.

Die fiktiven Identifikationsfiguren, die zum Standard der Fremdsprachenlehrwerke insbesondere in den unteren Klassen zählen¹¹⁵ und seit der dritten Generation der Lateinlehrwerke¹¹⁶ auch in den Lateinbüchern¹¹⁷ wiederzufinden sind, dienen gerade jüngeren Schüler*innen dazu, Interesse für die antike Welt zu wecken. Ob diese denselben Effekt bei älteren Schüler*innen haben, bleibt fraglich; zumindest nimmt die Präsenz von solchen Charakteren mit zunehmendem Alter der Lernenden in anderen fremdsprachlichen Lehrwerken i.d.R. ab.¹¹⁸ Insgesamt gibt es zu der Funktion bzw. dem Effekt von solchen Lehrbuchpersonen auf die Motivation von Lernenden kaum Forschung.¹¹⁹ Da die um diese

¹¹⁴ Für dauerhafte Motivation sollte das erklärte Ziel regelmäßig vor Augen geführt werden. Vgl. Ryan und Dörnyei 2013, 92.

¹¹⁵ „Zum Einmaleins der Schulbuchoptik gehören auch Identifikationsfiguren – vor allem in der Unterstufe.“ Rosbach 2009. „Eine wichtige Rolle [...] spielen auch Identifikations-Figuren, vor allem in der Grundschule.“ Vgl. Cornelsen Verlag.

¹¹⁶ Vgl. Beyer 2018, 50.

¹¹⁷ Auch in Lateinbüchern für junge Lateinlernende stark vertreten in: *Adeamus!*, *Pontes*, *Cursus*, *Prima Nova* oder *Via Mea*.

¹¹⁸ In Englischbüchern der 9. Klasse sind sie gar nicht oder nicht durchgängig zu finden. Vgl. *English G Access*, *Green Line*.

¹¹⁹ Lediglich hinsichtlich kultureller oder geschlechtlicher Repräsentation werden sie zum Gegenstand von Forschung.

fiktiven Identifikationsfiguren herum organisierten fiktiven Lehrbuchtexte jedoch nicht authentisch sind und auch viel Zeit in Anspruch nehmen, die an anderer Stelle für das Lesen von Originaltexten fehlt, könnte man aufgrund eines wohl eher geringeren motivationalen Effekts in dieser Altersgruppe sich dafür aussprechen, auf diese gänzlich zu verzichten.

Bedeutung für spätbeginnenden Lateinunterricht

Über Unterschiede im Interesse von früh- und spätbeginnenden Lateinlernenden lässt sich in Ermangelung spezifischer Forschung nur mutmaßen, ein alters- wie erfahrungsbedingter Wandel in den Interessen liegt aber nahe. Weiterführende Forschung, ab welchem Alter das Interesse sich verlagert und für welche Themen sich die Altersgruppe des spätbeginnenden LU konkret interessiert, wäre hierfür hilfreich. Mit Blick auf den Faktor der Motivation lässt sich feststellen, dass die Voraussetzung zur Motivationsbildung bei den älteren Lernenden durchaus anders geartet ist als bei jüngeren und dass die Motivation wiederum Rückschlüsse auf die Teilnehmer*innen eines spätbeginnenden Lateinkurses zulässt: Gesetzt die Prämisse, dass Motivation u.a. aus (der Bewertung von) Vorerfahrungen und des daraus resultierenden Selbstkonzepts entsteht, kann man bei Latein ab Klasse 9 voraussagen, dass die Schüler*innen a) gute Fremdsprachenlerner*innen sind und daher auch b) im Durchschnitt mehr Motivation mitbringen. Zugleich stellt der Faktor Motivation auch einige Forderungen an den spätbeginnenden LU: Es müssen klare, erreichbare Ziele formuliert werden und diese sollten möglichst im Einklang mit sozialen Normen und dem Interesse der Schüler*innen sein.

4.4. Zwischenfazit: Bedingungen und Implikationen des Spätbeginns

Spätbeginnendes Latein unterscheidet sich erheblich von den frühbeginnenden Lateinlehrgängen ab Klasse 5 oder 7. Latein ab Klasse 9 ist mit ganz anderen Herausforderungen konfrontiert – weniger Zeit, steilere Progression, Konkurrenz durch nicht-sprachliche Fächer –, aber bietet, wie gezeigt wurde, auch viele Vorteile, die vielleicht bislang zu wenig Beachtung und Wertschätzung erfahren haben: Zwei schulisch erworbene Sprachen führen zusammen mit der Muttersprache und weiteren möglichen Herkunftssprachen zu einer erhöhten Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, die die Schüler*innen ganz anders arbeiten lässt als im frühbeginnenden LU. Sie können auf Transferbasen zurück-greifen, kennen ihren Lerntyp und Strategien zum Vokabel- und Grammatiklernen, zudem können sie Sprache auch auf deutlich abstrakterem Niveau reflektieren.

Auch das höhere Alter bietet einige Vorteile, weil sie sich kognitiv und strategisch bereits weit entwickelt haben und über mehr Weltwissen verfügen. Das Gehirn hat die „Umbauprozesse“ der Pubertät bereits größtenteils hinter sich, weshalb die Lernenden schon auf einem erwachsenen Niveau lernen können. Insbesondere die exekutiven Prozesse spielen dafür eine Rolle, für die ungefähr mit 15 Jahren,

also genau in dem betreffenden Alter, sogenannte Meilensteine erreicht werden. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass Fremdsprachenlernen aufgrund der kognitiven Reife schneller und erfolgreicher sein kann als in jüngerem Alter und dass andere Lehr- und Lernmethoden, nämlich explizites und deduktives Vorgehen sowie analytische und reflektierende Prozesse, nutzbringend sein können. Gerade für Latein hat das höhere Alter der Lernenden für sich keine belegbaren Nachteile.

Ebenso kann man auf Basis der Motivationstheorien davon ausgehen, dass lediglich jene Schüler*innen Latein als dritte oder gar vierte Fremdsprache lernen, die auf positive und erfolgreiche Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können und auf Grundlage dieser einen weiteren Erfolg antizipieren. Statt zu beklagen, dass einige Schüler*innen für Latein aufgrund schlechter Vorerfahrungen mit anderen Sprachen ‚verloren‘ gegangen sind, kann man dies als einen immensen Vorteil begreifen: Latein stellt hier mehr denn je eine bewusste Interessenswahl dar, gerade weil es genügend auch nicht-sprachliche Alternativen im Wahlpflichtbereich gäbe. Aus diesem Grund kann man von motivierten und sprachbegabten Schüler*innen ausgehen, die ein großes Interesse und Freude am Sprachenlernen mitbringen, was sich positiv auf den Fremdsprachenerwerb auswirkt.¹²⁰

Man könnte also gar von sehr guten Voraussetzungen für das erfolgreiche Lateinlernen sprechen: Motivierte, sprachinteressierte Schüler*innen, die auf mehrere (sprachverwandte) Fremdsprachen zurückgreifen können und kognitiv über das Abstraktionsvermögen und die Leistungsgeschwindigkeit von Erwachsenen verfügen, können auch entgegen der zeitlich bedingten Widrigkeiten sehr gute Lateiner*innen werden.

Implikationen für den spätbeginnenden Lateinunterricht

Da die Grundvoraussetzungen so fundamental anders sind als die des frühbeginnenden LU, muss auch das Grundkonzept anders gedacht werden. Aufgrund der Zeitknappheit, aber auch auf Basis der Motivationstheorie müssen erreichbare Ziele definiert werden, die zudem für die älteren Schüler*innen relevant und interessant sind und ihre spezifischen Voraussetzungen berücksichtigen.

Hierzu muss auch das Selbstverständnis des Faches angepasst werden: Latein ist im Spätbeginn eben nicht die erste Fremdsprache, die die Grundlage für weitere Fremdsprachen, i.d.R. ihre Tochtersprache legt – im Gegenteil bilden hier die Tochtersprachen die Grundlage für die Tertiärsprache Latein. Ebenso kann man davon ausgehen, dass einiges an Kultur- und Weltwissen durch andere Fächer, z.B. durch Geschichte, Erdkunde oder praktische Philosophie, schon aufgebaut wurde, die anders als in der fünften oder siebten Klasse, in der neunten Klasse schon auf das Wissen und Denken der Schüler*innen

¹²⁰ Sprachbegabung (*language aptitude*) wird allgemein als wichtige Einflussgröße für den Erfolg des Fremdsprachenerwerbs gesehen. Siehe z.B. Hufeisen 2003, 105.

einwirken konnten und manche Inhalte im LU redundant machen. Latein kann und muss sich also nicht mehr als Grundlagen- oder Basisfach definieren, das anderen Fächern den Weg bereitet, als Quelle, aus der Wissen für andere Disziplinen gewonnen werden kann, sondern vielmehr als Mündung aller bisherigen Kompetenzen und Eindrücke, als Bündelung des Wissens, als Aufbau und Erweiterung. Dementsprechend bedarf es einer anderen Herangehensweise, eines anderen Konzepts, das diesem Stellungswechsel gerecht wird.

Die obigen Analysen zeigen, dass es geradezu fahrlässig wäre, die Sprachkenntnisse und Transferbasen der Lernenden nicht für den LU zu nutzen. Da dieses wohl den größten Vorteil und auch größten Unterschied zum frühbeginnenden LU darstellt, sollte die Mehrsprachigkeit der Lernenden ins Zentrum des spätbeginnenden LU gerückt und der Spracherwerb daran ausgerichtet werden. Die Fokussierung auf Sprache(n) bietet sich auch dadurch an, dass die in Kapitel 3 geschilderten Probleme mit dem kurzen Spracherwerb es dringend erforderlich machen, Wortschatz- und Grammatikarbeit im Unterricht viel Raum zu geben, um den Spracherwerb in kurzer Zeit zu ermöglichen, und dadurch, dass man auf Basis der Motivationstheorie von besonders sprachinteressierten Lernenden ausgehen kann. Eine abstraktere, sprachvergleichende Annäherung an die lateinische Sprache ist dadurch geboten und gerechtfertigt, dass die Schüler*innen über die notwendigen kognitiven Fähigkeiten und das notwendige metalinguistische Bewusstsein verfügen. Zudem kann ein deduktives, explikatives Vorgehen oftmals zeitsparend eingesetzt werden, ohne die Lernwirkung einzubüßen. Dadurch, dass die Sprachlernkompetenz bereits gut ausgeprägt ist, kann ebenfalls Zeit gespart werden. Interesse und Motivation der Lernenden sollte insofern ausgenutzt werden, als dass das Interesse an Sprache(n) und Kultur(en) bedient werden und an Kenntnisse aus vorherigen Fächern und das Weltwissen der Lernenden angeknüpft werden kann. Wissen um andere Sprachen und Kulturen sollte aktiv hinzugezogen werden und im Rahmen der historischen Kommunikation an die römische Lebenswelt vergleichend herangetragen werden.

Diese Implikationen lassen sich im Konzept von *kultureller Mehrsprachigkeit* zusammenfassen, durch welches Latein nicht isoliert, wie es meist im Fremdsprachenunterricht üblich ist, sondern im Vergleich zu anderen (bekannten) Sprachen und Kulturen betrachtet wird und über sprach- und kulturübergreifendes Lernen die Mehrsprachigkeit der Lernenden ins Zentrum des LU gestellt wird. Gerade auch weil Latein u.U. die letzte (schulische) Fremdsprache der Lernenden darstellt und somit ihre individuelle Mehrsprachigkeit womöglich besiegelt, eignet sich dieser Fokus besonders für den Spätbeginn.

5. Kulturelle Mehrsprachigkeit als Konzept für den spätbeginnenden Lateinunterricht

5.1. Prinzipien und Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die vorausgegangene Charakterisierung des spätbeginnenden Lateinunterrichts kam zu dem Schluss, dass das herausragendste Merkmal und gleichermaßen der größte Vorteil des Spätbeginns in den Fremdsprachenkenntnissen bzw. im Fremdspracheninteresse der Lernenden liegt. Für die Entwicklung eines Konzeptes, das vor allem die Vorteile des spätbeginnenden LU besser nutzen kann, schlage ich daher Mehrsprachigkeit als grundlegendes Prinzip und Fokussierung dieses Lehrgangs vor. Diese Ausrichtung ist im Einklang mit den für das Fach formulierten Zielen, würde aber den Fokus auf Latein als „Basissprache Europas“ und die kulturübergreifenden Potentiale des Faches legen. Durch den Anspruch, das Vorwissen der Lernenden aktiv einzubeziehen und im Lateinunterricht zu bündeln, erfährt Latein hierdurch die Funktion einer Vermittlersprache und -kultur, auf Basis derer Sprach- und Kulturbewusstheit angestrebt werden kann. Die Multivalenz des Faches – Sprache, Text und Kultur – wird hierbei gewahrt und – entgegen dem vielseitig aufkommenden Ruf nach einem reinen Kulturfach – steht die Sprache bzw. stehen Sprachen sogar umso mehr im Fokus des LU.

Mehrsprachigkeit wird zudem von europäischer Ebene wie auch von der Fremdsprachendidaktik vermehrt gefordert: Der Europäische Rat betrachtet diese als zentrale Säule des zusammenwachsenden Europas und fördert diese im schulischen wie außerschulischen Kontext. Es besteht die Idee eines europäischen Bildungsraums, in dem bis 2025 es gang und gäbe sein sollte, neben der Muttersprache zwei weitere europäische Sprachen zu beherrschen.¹²¹ Dabei stehen zwar die modernen, gesprochenen Sprachen im Fokus, jedoch wird auch den alten Sprachen eine wichtige Rolle als Quelle vieler europäischer Sprachen und als Ausgangspunkt eines gemeinsamen kulturellen Erbes zugesprochen,¹²² der der spätbeginnende LU somit gerecht werden könnte.

In der Fremdsprachendidaktik kam die Idee von Mehrsprachigkeitsdidaktik, die den Nutzen sogenannter Synergien beim Sprachenlernen in den Fokus stellt, bereits Ende der 90er Jahre auf¹²³ und hat seitdem wachsende Aufmerksamkeit in den verschiedenen Fremdsprachendidaktiken erfahren. Im Fokus der Forschung steht vor allem die Bedeutung und Nutzung von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht. Auch die Lateindidaktik hat sich dieses Themas angenommen¹²⁴ und durch das Konzept des *Pons Latinus*¹²⁵ herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit der Lernenden in den LU

¹²¹ COM (2017) 673. Europäische Kommission 2017, 8.

¹²² Vgl. Council of the European Union 2014, 2.

¹²³ Als richtungsweisende Publikation ist hier die Veröffentlichung der Romanisten Franz-Josef Meißner und Marcus Reinfried (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen zu nennen.

¹²⁴ So z.B. Kipf (2010): Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen lernen Latein. FC 53/3, 181-197.

¹²⁵ Als Grundlagenarbeit ist hier zu nennen: Goße (2017): *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

integriert. Latein tritt in diesem Kontext als Brückensprache zwischen Herkunftssprache und Schulsprache auf, mithilfe bzw. anhand derer Sprachbildung betrieben werden kann. Darüber hinaus finden sich in der Lateindidaktik verschiedene Ansätze, einzelne Schulsprachen für den LU zu nutzen, zuvorderst Englisch als i.d.R. erste, dem LU vorangehende Schulfremdsprache.¹²⁶ Dabei wird die Möglichkeiten des sprachübergreifenden Lernens i.d.R. isoliert in Bezug zu einer anderen Fremdsprache betrachtet. Siebel (2017) diskutiert als erste ausführlich die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit im LU und nimmt dabei insbesondere die Wortschatzarbeit in den Blick. Darüber hinaus kann die sprachvergleichende Darstellung von Glinz (2014) als Ansatz für Mehrsprachigkeit im Bereich der Grammatik gelten. Für den spätbeginnenden LU könnte Mehrsprachigkeit jedoch nicht nur in Bezug zu einzelnen Sprachen oder in einzelnen Bereichen des LU im Zentrum stehen, sondern als umfassendes Konzept, als Leitlinie dieses Lehrgangs gelten.

Dabei würde Mehrsprachigkeit sowohl als Weg als auch als Ziel für sich gelten. Mehrsprachigkeit hat hier also zwei Bedeutungsebenen: Zum einen kann sie als Lernstrategie zur Gestaltung von Spracherwerbsprozessen, d.h. dem – womöglich schnelleren – Erwerb der lateinischen Sprache dienen. Zum anderen kann Mehrsprachigkeit auch, anknüpfend an den Kompetenzbegriff der Sprachbewusstheit, als Ziel *per se* gelten, nämlich als Aufbau und Förderung von Sprachvergleich und -reflexion. Oftmals werden in der Didaktik Kenntnisse in anderen Sprachen lediglich als Lernhilfe, also als Mittel zum Zweck (die gängige Formulierung hierfür ist „als Nutzen für...“) betrachtet. Andersherum wird Latein oft genauso als Nutzen für spätere Fremdsprachen betitelt. Dass sprachübergreifendes Lernen aber schon für sich ein Wert sein kann und zwar einer, den insbesondere spätbeginnendes Latein gut leisten könnte, kommt dabei zu kurz. Das Prinzip der Mehrsprachigkeit unterstützt in besonderem Maße sprachreflektierende und -analysierende Prozesse, erfordert „kognitives, metakognitives und entdeckendes Lernen“¹²⁷, was im Kompetenzbegriff der Sprachbewusstheit und der Sprachlernkompetenz des Berliner Rahmenlehrplans als Ziel des LU verankert ist. Gleichzeitig wird Latein, wenn es aktiv in Bezug zu anderen Sprachen gesetzt wird, seinem Anspruch als Fundamental-, „Basis-, oder Brückensprache, wie es oft von Vertreter*innen des Faches bezeichnet wird (vgl. 2.1.), gerecht. Ob Latein als solche Basissprache wirklich besser geeignet ist als andere Sprachen, ist dabei umstritten. So wird insbesondere das klassische Latein, das in Schulen gelehrt wird, von Meißner als strukturell wie kulturell weiter entfernt beschrieben als andere moderne romanische Sprachen, die auf ein Proto-romanisch, eine Weiterentwicklung des klassischen Lateins, zurückgehen.¹²⁸ Latein kann sich also nicht nur auf seinem Status als „Muttersprache Europas“ ausruhen, sondern muss sich die Bezeichnung als

¹²⁶ So u.a. Doff und Kipf 2007, Doff und Lenz 2011 und Thies 2002.

¹²⁷ Vgl. Siebel 2017, 32.

¹²⁸ Vgl. Meißner 2003, 154.

Basissprache dadurch verdienen, dass es, anders als die modernen Fremdsprachen, den Sprachtransfer und die Sprachreflexion in den Mittelpunkt stellt. Dass Latein durch den stetigen Vergleich von Ausgangs- und Zielsprache in besonderem Maße als Vergleichssprache geeignet ist, wird in den oben genannten Veröffentlichungen zum Nutzen von Latein für Schüler*innen nicht-deutscher Herkunft bereits gezeigt. Dieses Potential kann Latein im Spätbeginn jedoch auch noch dahingehend ausweiten, als dass für diesen stetigen Vergleich und die Sprachreflexion weitere (Schul-)Fremdsprachen hinzugezogen werden und die lateinischen Einflüsse nicht nur an einer Vergleichssprache, sondern gleich an mehreren deutlich gemacht werden können. Dass Mehrsprachigkeit aber nicht einen rein linguistischen (Intensiv-)Kurs zum Ziel hat, sondern die von Didaktik und Richtlinien geforderte Multivalenz des Faches (vgl. Kapitel 2) abbilden kann, zeigen zahlreiche Möglichkeiten, auch auf kultureller Ebene Mehrsprachigkeit zu thematisieren. Das römische Imperium bietet viele Ansatzpunkte, ein Verständnis von verschiedenen Kulturen, deren Co-Existenz bzw. Umgang miteinander, die Bedeutung von Sprache in kultureller Hinsicht (bspw. als *lingua franca*), die Entwicklung von Sprache zu thematisieren und mit dem heutigen Verständnis abzugleichen.

Setzt man Mehrsprachigkeit als grundlegendes Prinzip für den Spätbeginn an, so kann man auch von einer Fokussierung sprechen, die als solche bereits einem Problem des Spätbeginns begegnen kann: Die geringere Zeit, die dem Lehrgang zur Verfügung steht, erfordert zum einen einen konstruktiven Weg, Latein schneller und effizienter zu vermitteln – hier würde Mehrsprachigkeit als Lernhilfe auftreten –, zum anderen muss bei der Breite der vorgesehenen Inhalte zwangsläufig eine Fokussierung vorgenommen werden, um einem Überforderungsgefühl seitens der Lehrkräfte und der Lernenden und dem damit verbundenen Motivationsverlust (s. Kap. 4.3.) vorzubeugen. Mehrsprachigkeit würde somit die Ziele des LU konkretisieren, damit die Inhalte eingrenzen und an das Alter sowie das Fremdspracheninteresse der Lernenden anpassen.

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass kulturelle Mehrsprachigkeit als Leitprinzip des spätbeginnenden Latein in zweierlei Sinne gelten muss: Mehrsprachigkeit als Weg und Mehrsprachigkeit als Ziel für den Lateinunterricht. Eine Umsetzung dessen orientiert sich also an den Fragen, wie (1) die bereits vorhandenen Kenntnisse aus vorangegangenen Sprachen für den Erwerb des Lateinischen nutzbar gemacht werden können und (2) der Aufbau und die Förderung von (kultureller) Mehrsprachigkeit als Ziel des spätbeginnenden LU gelten kann. Dieses soll vor allem in Bezug auf den Spracherwerb dargestellt werden, da hier die Vorteile der Mehrsprachigkeitsdidaktik am evidentesten sind. Es sollen aber auch Impulse für die Bereiche Text und Kultur gegeben werden, um zu zeigen, dass das Prinzip der kulturellen Mehrsprachigkeit der Multivalenz des Faches gerecht wird.

5.2. Umsetzung von Mehrsprachigkeit im spätbeginnenden Lateinunterricht

5.2.1. Sprache

Der Nutzen von Mehrsprachigkeit als Lernstrategie im Kompetenzbereich Sprache wurde in Kapitel 4.2. bereits deutlich: Die Lernenden können auf Wissen in i.d.R. sprachverwandten Sprachen zurückgreifen, das sie zum Erwerb der neuen Sprache Latein konstruktiv einsetzen können. Durch sprachvergleichendes Arbeiten können die vorhandenen linguistischen Transferbasen so genutzt werden, dass „deren Kenntnis die Erwerbsleistung“ im Lateinischen erleichtert. Kontrastiver Spracherwerb bietet sich also auch aus zeitökonomischen Gründen an. Aber auch aus motivationalen Gründen ist das Vorgehen sinnvoll, da es umso mehr die Fremdsprachenängstlichkeit senkt: „Ein Nebeneffekt dieses Vorgehens wird es sein, den Schüler*innen die Scheu vor bestimmten lateinischen Konstruktionen zu nehmen, von denen sie möglicherweise schon gehört haben.“¹²⁹

Der Erwerb geschieht beim sprachenübergreifenden Lernen vor allem durch den Sprachvergleich. Lernende „identifizieren, analysieren, kontrastieren, unterscheiden, ordnen, reflektieren, [bilden] Analogien [...], [betreiben] merkmalsgestütztes Erraten.“ Sprachliche Phänomene werden kontrastiert, wobei die Lernenden im besten Fall auf „bereits vorhandene[...] Konzepte“ zurückgreifen können. Die „sprachenübergreifenden Such- und Vergleichsprozesse [sind] insbesondere auf das Moment der Ähnlichkeit gerichtet.“ Die Aufmerksamkeit wird also vor allem auf „das Wahrnehmen und Erkennen von Bekanntem und Ähnlichem“ gelenkt, „das sodann für das Verstehen von Unbekanntem genutzt werden kann.“¹³⁰

5.2.1.1. Grammatik

Für die Einführung von Grammatik ist aufgrund der Sprachkenntnisse eine kontrastierende Einführung empfehlenswert.¹³¹ Die zuvor gelernten Schulsprachen bieten als Transferbasen viele Möglichkeiten zur Analogiebildung. Von Interesse sind insbesondere solche Phänomene, die in anderen Sprachen dem Lateinischen näher sind als das Deutsche und daher das Verständnis des Lateinischen erleichtern können.¹³² Für die Entscheidung, welche grammatischen Erscheinungen sich für den Vergleich mit dem Lateinischen anbieten, ist es notwendig, eine Gegenüberstellung der grammatischen Erscheinungen als Orientierung zur Hand zu haben. Da Lateinlehrende in der Regel maximal eine weitere Fremdsprache unterrichten, ist davon auszugehen, dass sie sich diesbezüglich selbst einlesen müssen oder

¹²⁹ Vgl. Visser 1995, 31.

¹³⁰ Vgl. Siebel 2017, 32-33.

¹³¹ Diese Empfehlung macht auch Keip 2014, 59: „Für Schüler, die Latein als dritte Fremdsprache erlernen, ist die Vernetzung der Sprachen für das Erlernen des Lateinischen besonders fruchtbar, weil die Vorkenntnisse zur zügigen Behandlung grammatischer Phänomene genutzt werden können.“ Wie genau eine solche Nutzung aussehen könnte, bleibt aber offen.

¹³² Da Russisch sich aufgrund seiner größeren Distanz zum Lateinischen weniger zur Analogiebildung anbietet als die anderen Sprachen, es an der dargestellten Schule auch nur für die Schüler*innen des grundständigen Zweigs wählbar ist und die Autorin dieser Arbeit zudem nicht über ausreichende Kenntnisse verfügt, wird Russisch in den weiteren Darstellungen nicht berücksichtigt.

um die Mithilfe von den entsprechenden Fachkolleg*innen bitten müssen. Eine solche Gegenüberstellung, die als Grundlage für die folgenden Vorschläge dienen soll, findet sich in *Anhang 2: Tabelle zum Sprachvergleich*. Es ist darüber hinaus aber ebenso wichtig, vor Augen zu haben, wie die Progression in den anderen Fremdsprachen erfolgt. Nur solche Themen, die in den anderen Fremdsprachen tatsächlich bereits erworben wurden, eignen sich für eine kontrastive Grammatikeinführung, die eine Erleichterung des Lateinerwerbs zum Ziel hat. Dazu sollten die genutzten Lehrwerke und schulinternen Curricula der Fremdsprachen gesichtet werden und ggf. Rücksprachen mit den Fachlehrer*innen gehalten werden. Als Vergleichsbasis für die folgenden Vorschläge sollen die Lehrwerke, die an der Schule, die hier als exemplarisches Fallbeispiel angeführt wurde, verwendet werden: Für Englisch die Reihe *Green Line* (Klett), für Französisch die Reihe *Découvertes* (Klett), für Spanisch *¡Arriba!* (Buchner). Eine umfassende Aufstellung der sich daraus ergebenden Progression findet sich in *Anhang 3: Grammatische Progression in den dem LU vorangehenden Fremdsprachen*. Ein richtiger und wichtiger Hinweis, der zu diesem Thema wiederholt¹³³ vorgebracht wurde und der sicherlich im Hinterkopf behalten werden sollte, ist, dass die modernen Fremdsprachen aufgrund ihrer kommunikativen Ausrichtung oft solche grammatischen Strukturen weniger explizit besprechen, als es der LU tut. Dennoch sollte man davon ausgehen können, dass diese zumindest implizit erworben wurden und man darauf durchaus aufbauen kann.

Lateinische Strukturen, die Lernenden bekanntermaßen besonders viel Schwierigkeiten bereiten, sind solche, für die es keine analogen Strukturen im Deutschen gibt¹³⁴, weshalb es für Schüler*innen schwieriger ist, diese nachvollziehen und schließlich auch ins Deutsche übersetzen zu können. Zu diesen zählen vor allem der *Acc.*, Partizipialkonstruktionen (*PC* und *Abl. abs.*) sowie die *nd*-Formen. Auch die Unterscheidung von Adjektiv und Adverb oder die verschiedenen Kasusfunktionen können womöglich als schwierig empfunden werden. Weitere Hürden stellen wohl die verschiedenen Funktionen des Konjunktivs im Hauptsatz und die Zeitenfolge dar, wobei diese Phänomene meist erst spät (wenn überhaupt) im Unterricht thematisiert werden. Hier können die Kenntnisse anderer Sprachen eine Erleichterung darstellen, wenn diese über Analogien verfügen, derer das Deutsche entbehrt. Aber allein schon in der Formenlehre, die rein zeitlich einen großen Lernaufwand darstellt, gibt es manch hilfreiche Überschneidungen in den erlernten Fremdsprachen: Die 2. Sg. endet auch im Französischen auf *-s*, die 3. Sg. (im *Imparfait*) auf *-t*, die 3.Pl. auf *-nt*.¹³⁵ Die spanischen Personalendungen auf *-o* für die 1. Sg., *-s* für die 2. Sg., *-mos* für 1. Pl., *-is* für 2. Pl. sind ähnlich nah am Lateinischen. Zudem

¹³³ U.a. von Glücklich 1993, 104.

¹³⁴ Dies zeigten auch die Ergebnisse des Lernforschungsprojekts. Vgl. Anhang 1: Ergebnisse des Lernforschungsprojekts an einem Berliner Gymnasium

¹³⁵ Vgl. Fischbach 1995, 49.

kennen die Schüler*innen aus dem Spanischen die Subjektsfunktion der Personalendung und den daraus resultierenden Wegfall eines Subjektpronomens.¹³⁶

Die Kongruenz von Substantiven und Adjektiven lässt sich anhand der romanischen Sprachen besonders gut aufzeigen.¹³⁷ Auch wenn hier der Kasus als Bezugsebene wegfällt, tritt die formelle Gleichheit von Substantiv und Adjektiv durch die Kongruenz von Genus und Numerus noch zum Vorschein, und zwar im attributiven Gebrauch, als Teil des Prädikats und auch im prädikativen Gebrauch: Wie im Lateinischen lautet es im Französischen und Spanischen: *puellae pulchrae* = *les belles filles* = *las chicas hermosas* oder *puellae pulchrae sunt* = *les filles sont belles* = *las chicas son hermosas*. Im Deutschen dagegen heißt es: *die schönen Mädchen*, aber: *die Mädchen sind schön*.¹³⁸ Auch im prädikativen Gebrauch gibt es im Deutschen keine Kongruenz, in den Romania, wie im Lateinischen, dagegen schon: *die Mädchen gingen allein*, aber: *puellae solae ierunt* = *les filles sont allées seules* = *las chicas fueron solas*.

Bei der Bildung des Adverbs können sowohl das Englische als auch das Französische und Spanische herangeführt werden,¹³⁹ um ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen Adjektiv und Adverb zu schärfen, der im Deutschen nun nicht so deutlich erkennbar wird, da sie morphologisch nicht markiert werden. So bildet das Englische das Adverb auf *-ly*, das Französische auf *-ment* und das Spanische auf *-mente*.

Was die Kasusfunktionen betrifft, so kann der Blick in die anderen Schulsprachen oftmals beim Verständnis helfen: Der Genitivus Partitivus ist nicht wörtlich ins Deutsche übertragbar: *nihil novi* übersetzt das Deutsche in *nichts Neues*. Während das Englische hier nicht weiterhelfen kann (*nothing new*), ist die französische Konstruktion dem Lateinischen sehr nah: *rien de nouveau*. Ähnlich verhält es sich bei *multitudo feminarum* = *beaucoup de femmes*. Dieser Teilungsartikel wird in der achten Klasse thematisiert und ist somit den Lernenden bekannt. Auch der Genitivus Explicativus lässt sich leichter ins Französische übertragen als ins Deutsche: *nomen Didonis* = *le nom de Didon* (Dt: *Der Name Dido*). Der Unterschied zwischen Genitivus Subiectivus und Obiectivus, der für deutschsprachige Schüler*innen oft schwierig zu erfassen ist, da es sich nur aus dem Zusammenhang erschließen lässt, kann aus dem Französischen bekannt sein: *amor Dei* = *l'amour de Dieu* (*die Liebe Gottes* oder *die Liebe zu Gott*).¹⁴⁰

¹³⁶ Vgl. Kaiser 2014, 397.

¹³⁷ Diese wird sowohl im Französisch- als auch im Spanischunterricht im ersten Lernjahr besprochen. (Vgl. Anhang 3)

¹³⁸ Vgl. Fischbach 1981, 54.

¹³⁹ Die Bildung und Verwendung von Adverbien wird im Englischunterricht in der siebten Klasse, im Spanischunterricht in der achten Klasse, im Französischunterricht zu Beginn der neunten Klasse behandelt. (Vgl. Anhang 3)

¹⁴⁰ Vgl. Fischbach 1981, 54.

Der Acl lässt sich gut anhand des Englischen einführen: Von Verben des Veranlassens, Denkens, Wahrnehmens und Wollens wird – genau wie im Lateinischen nach *verba dicendi*, *verba affectus*, *verba sentiendi* und *velle/nolle* – nämlich auch im Englischen eine Acl-Konstruktion¹⁴¹ ausgelöst: *She told him to go. This makes me cry. He saw her go. I would like you to know.* Im Deutschen ist lediglich nach Verben der Wahrnehmung eine parallele Konstruktion zu finden. Auch die Form des AcPs gibt es im Englischen, ausgehend von Verben der sinnlichen Wahrnehmung: *The boys saw their friend coming.* = *Pueri amicum venientem viderunt.* Dies ist sogar weitaus gebräuchlicher als im Lateinischen.¹⁴² Wie das persönliche Passiv – *he is said to be dangerous* (= *dicitur...*) – kennt das Englische auch den Ncl: *Pueri domum ire nuntiantur.* = *The boys are reported to go home.*¹⁴³ Diese Konstruktionen werden im Englischunterricht in der achten und neunten Klasse behandelt.

Auch wenn die Funktion des englischen *Gerund* der lateinischen Funktionsweise des Gerundiums nicht völlig gleichgestellt ist,¹⁴⁴ gibt es hier zumindest Ähnlichkeiten, die berücksichtigt werden können: *gaudium eam iterum videndi* = *the joy of seeing her again.*¹⁴⁵ Auch das Französische kennt das *Gérondif*, allerdings ist dies – anders als im Englischen, wo es in der 8. Klasse eingeführt wird – vor der Oberstufe noch nicht voraussetzbar.

Partizipialkonstruktionen im Lateinischen, die einer expandierten Übersetzung im Deutschen bedürfen, bereiten vielen Lernenden Schwierigkeiten. Es kann hilfreich sein, darauf hinzuweisen, dass auch im Englischen das Partizip vielseitigere Funktionen einnehmen kann als im Deutschen: Bei *Having never seen a place like this, he was amazed by the view* wird ein kausaler Bezug deutlich; es gibt auch eine konzessive, temporale oder, wie in folgendem Beispiel, konditionale Bedeutung: *This drama carefully played will move the audience* = *haec fabula diligenter acta spectatores movebit.*¹⁴⁶

Große Unterschiede zwischen dem Deutschen und Lateinischen finden sich auch in dem Verhältnis der Vergangenheitstempora zueinander. Während das Deutsche vor allem zwischen Schriftsprache und Mündlichkeit unterscheidet, unterscheidet das Lateinische hinsichtlich des Aspekts in Vordergrund- und Hintergrundhandlung. Entsprechungen finden sich im Französischen: Das *Imparfait* bezeichnet den Geschehenshintergrund, i.e. „begleitende Umstände, Erklärungen, Beschreibungen, sich im Verlauf befindende Handlungen, versuchte, wiederholte, aber nicht abgeschlossene Handlungen“, während das Perfekt den „Geschehensvordergrund“, d.h. „aufeinanderfolgende, abgeschlossene

¹⁴¹ Die Konstruktion wird als *verb + object + infinitive - construction* bezeichnet.

¹⁴² Vgl. Glücklich 1993, 103.

¹⁴³ Dies wird bereits in der Jahrgangsstufe 7 thematisiert. (Vgl. Anhang 3)

¹⁴⁴ Laut Thies (2002) sind die beiden Formen nicht dasselbe.

¹⁴⁵ Vgl. Glücklich 1993, 103.

¹⁴⁶ Ebd. Dies sollte ab der Jahrgangsstufe 8 bekannt sein. (Vgl. Anhang 3)

Handlungen“ bezeichnet.¹⁴⁷ Die Vorstellung von einem im Hintergrund stehenden Handlungsverlauf kennen die Lernenden besonders aus dem Englischunterricht: Das *Past progressive* bezeichnet den Gescheshintergrund, während das *Simple past* die Vordergrundhandlung bezeichnet. Das englische *Present perfect* ist jedoch nicht mit dem lateinischen Perfekt vergleichbar. Das lateinische Futur weist wiederum mehr Parallelen zum Englischen auf als zum Deutschen: Während im Deutschen zukünftige Ereignisse häufig mit dem Präsens statt dem Futur ausgedrückt werden, verwendet sowohl das Englische als auch das Lateinische ziemlich konsequent eine futurische Form.¹⁴⁸

Die Unterscheidung von Konditional- und Temporalsätzen, die im Deutschen beide mit *wenn* eingeleitet werden, wird durch einen Blick in die anderen Sprachen deutlich: Dem Lateinischen *cum* entspricht das französische *quand*, spanische *cuando* und englische *when*, dem konditionalen *si* entspricht franz. und span. *si* und engl. *if*.¹⁴⁹

Es gibt einige weitere Parallelen zwischen den Sprachsystemen, die jedoch nicht als Lernhilfen für das Lateinische dienen können, da sie in der anderen Fremdsprache noch nicht erworben wurden. Bei dem Ansatz, Mehrsprachigkeit als zeitliche Entlastung und Lernstrategie einzusetzen, können diese also nicht berücksichtigt werden. Ein Abgleich von *Anhang 1* und *2* ist hierfür stets notwendig. Kenntnis dieser Parallelen ist dennoch für Lehrkräfte empfehlenswert, da sie zu einem späteren Zeitpunkt relevant werden können oder im Sinne einer zusätzlichen Förderung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht durchaus integriert werden können.

5.2.1.2. Wortschatz

Insbesondere im Bereich Wortschatz sind die Überschneidungen der Schulsprachen sehr hoch: Etwa 60% des englischen Wortschatzes lassen sich auf das Lateinische zurückführen,¹⁵⁰ im Spanischen sind es sogar 75% des modernen Wortschatzes¹⁵¹ und allein der Grundwortschatz des Französischen enthält 400 Wörter, die einen lateinischen Stamm aufweisen. Das Geschlecht ist dabei meist unverändert, lateinische Neutra nehmen i.d.R. das französische Maskulinum an, mit wenigen prominenten Ausnahmen wie *mare* (n.) > *la mer*, *debitum* > *la dette*.¹⁵²

Auswahl des Lernwortschatz

Bei der Auswahl des Lernwortschatzes orientieren sich Lehrwerke an Parametern wie Lektürehäufigkeit, Kulturwortschatz, römische Grundbegriffe und Bedeutung für die Tochter-

¹⁴⁷ Vgl. Schlag 2005, 37.

¹⁴⁸ Vgl. Thies 2002, 7f.

¹⁴⁹ Vgl. Fischbach 1981, 56.

¹⁵⁰ Vgl. Peilicke 2011, 84.

¹⁵¹ Vgl. Comparán Rizo 2006, 17.

¹⁵² Vgl. Fischbach 1995, 47f.

sprachen.¹⁵³ Es wird also ein Wortschatz angestrebt, der auf die Lektürephase vorbereitet, repräsentativ für den lateinischen Wortschatz ist und möglichst eine hohe Umwälzung ermöglicht. Anzustreben für den spätbeginnenden Lateinunterricht wäre ein Wortschatz, der die Vorkenntnisse der Schüler*innen in den Tochtersprachen berücksichtigt und somit Mehrsprachigkeit gleichzeitig nutzt und fördert. Dies würde den Erwerb des Vokabulars in kurzer Zeit erleichtern und gleichzeitig den Vergleich zwischen den Sprachen befördern. Tatsächlich hat Siebel unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit einen lateinischen Mindestwortschatz erarbeitet, der sich aus einem Vergleich des Klett-Grundwortschatzes und dem Erbwortschatz Euro-ComROM ergeben hat und insgesamt 492 Wörter umfasst, die interlingualen Transfer ermöglichen.¹⁵⁴ Laut Siebel sollten diese „492 Wörter [...] unbedingt zu den etwa tausend Wörtern gehören, die Lernende sich in einem spät beginnenden Lateinkurs aneignen.“¹⁵⁵ Diese würde eine gute Grundlage dafür bieten, Wörter zu erschließen, auch über den Lateinwortschatz hinaus.

Die dritte Spalte

In den Vokabelverzeichnissen der gängigen Lateinlehrwerke hat sich die sogenannte *dritte Spalte* etabliert, die als Medium für Zusatzangaben verschiedener Art fungiert. Manches Mal werden Fremdwörter, Lehnwörter, lateinische Kollokationen und Phrasen, lateinische Synonyme und Antonyme oder auch ein Bild oder Piktogramm angegeben.¹⁵⁶ Unter dem Aspekt der Sprachbildung kann die *dritte Spalte* für weitere grammatische Angaben genutzt werden, etwa die Angabe des deutschen Artikels oder eines Beispielsatzes, der die deutsche Wortentsprechung eingebettet im Satzkontext darstellt. Im Kontext der Mehrsprachigkeit und insbesondere bei einem nach Kriterien der Mehrsprachigkeit ausgewählten Wortschatz (s.o.) sollte die dritte Spalte umfassend genutzt werden, um Parallelen zu den Tochtersprachen aufzuzeigen und so das Memorieren im besten Falle auch noch zu erleichtern. Wichtig ist es, dabei aber nicht zu vergessen, dass die formell ähnlichen Wörter u.U. keine Bedeutungsäquivalenz darstellen, weshalb es außerordentlich wichtig ist, für die Fremdwörter eine (deutsche) Erklärung anzugeben, wenn sie von der lateinischen Ursprungsbedeutung abweichen. So heißt das lateinbasierte *(to) question* nicht im neutralen Sinne fragen, sondern eher „hinterfragen“ oder „anzweifeln“ und *(to) interrogare* wird lediglich im juristischen Kontext verwendet. Solche Bedeutungsverschiebungen müssen unbedingt angegeben werden, damit die Lernenden nicht von einer Bedeutungsgleichheit ausgehen. Die Angabe ist aber im Sinne der Sprachbewusstheit durchaus

¹⁵³ Vgl. Siebel 2017, 285.

¹⁵⁴ Vgl. Siebel 2017, 288.

¹⁵⁵ Vgl. Siebel 2017, 310.

¹⁵⁶ Siebel 2017, 266 stellt dar, zu welchem Zwecke welches Lehrwerk diese Spalte nutzt.

wichtig und kann auch als Lernhilfe dienen, da die Wortbedeutung meist schon im semantischen Feld der lateinischen Ursprungsbedeutung angesiedelt ist.

In manchen Fällen könnte auch überlegt werden, eine fremdsprachliche Entsprechung nicht nur als Zusatzangabe in der *dritten Spalte* zu benennen, sondern direkt in der *zweiten Spalte* bei der Bedeutungsangabe, gleichberechtigt mit der deutschen Übersetzung, anzugeben. Dies könnte dann geschehen, wenn die Angabe nicht nur als Lernhilfe zum leichteren Memorieren dient, sondern sogar die Bedeutung oder Verwendung deutlicher macht als die deutsche Entsprechung. Die Angabe einer fremdsprachlichen Entsprechung bietet sich vor allem an, wenn

- a) das Wort, anders als das Deutsche, dieselbe grammatische Bindung eingeht wie das Lateinische: Beispielsweise ist das Französische *suivre qn* genauso wie das lateinische *sequi aliquem* transitiv, während das Deutsche *jemandem folgen* intransitiv ist. Andersherum ist das Lateinische *persuadere alicui* intransitiv, ebenso wie das Französische *persuader à qn*, während das Deutsche *jemanden überzeugen* transitiv gebildet wird. Ebenso kann die Bedeutung von Verben je nachdem, mit welchem Kasus sie stehen, divergieren: Während *quaerere aliquod* etwas suchen bedeutet, bedeutet *quaerere ex aliquo* jemanden Fragen. Ähnlich verhält es sich im Französischen: *demander quelquechose* vs. *demander à qn*. Ebenso bei *adesse* (isoliert) = dasein, *adesse + Dat* helfen, ähnlich *sortir* (isoliert) = hinausgehen, *sortir + direktes Objekt* = etwas hinaustragen. Der doppelte Akkusativ findet sich auch im Französischen nach Verben des Wählens, Ernennens usw., während im Deutschen eine Umschreibung mit Präpositionalausdruck notwendig ist: *aliquem regem facere* = *faire qn roi* (dt: jemanden zum König machen).¹⁵⁷
- b) die fremdsprachliche Entsprechung die tatsächliche Wortbedeutung und -verwendung deutlicher macht: Die semantische Differenzierung der lateinischen Demonstrativpronomina *is/hic* und *ille* entspricht ungefähr dem Englischen *this* und *that*.¹⁵⁸ Ebenso gleichen die Indefinitpronomina des Englischen eher dem Lateinischen: *each/every – uterque/omnis, either/neither – uterque/neuter*¹⁵⁹
- c) die fremdsprachliche Entsprechung dieselbe oder ähnlichere Konnotationen oder Vorstellungen trägt wie das Lateinische: Die Bedeutung von *imperium* kann womöglich durch die Verknüpfung mit der Vorstellung des (*British*) *empire* und (*British*) *rule* deutlicher werden als durch die dt. Bezeichnung „Reich“, das zudem auch durch Assoziationen mit dem „dritten Reich“ negativ oder mit „dem Reich Gottes“ religiös behaftet ist.¹⁶⁰ Eine römische *domus* bezeichnet kein gewöhnliches „Haus“, sondern das, was vielleicht das englische *mansion* am besten ausdrückt, weil es direkt impliziert, dass es sich um ein großes Haus, das man eher der Oberschicht zuordnet, handelt.¹⁶¹

Natürlich ist die Gestaltung einer dritten Spalte allein noch nicht ausreichend, um den Wortschatz unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit effektiv aufzubauen und zu erwerben. Man sollte die sprachlichen Parallelen nicht den Schüler*innen überlassen, denn die vermeintlich so „offenkundige Ver-

¹⁵⁷ Vgl. Fischbach 1981, 56.

¹⁵⁸ Vgl. Thies 2002, 11.

¹⁵⁹ Vgl. Glücklich 1993, 104.

¹⁶⁰ Vgl. „Reich“ auf Duden online <https://www.duden.de/node/120004/revision/120040>.

¹⁶¹ "mansion, n.". OED Online. June 2020. Oxford University Press. <https://oed.com/viewdictionaryentry/Entry/113651> (accessed June 09, 2020).

wandtschaft“ ist für viele Lernende „gar nicht so leicht ersichtlich“, der „Blick dafür [muss] geschult werden.“¹⁶² Hier ist gründliche Wortschatzarbeit während der Unterrichtszeit unerlässlich.

5.2.1.3. Weitere Themen und Inhalte

Über die reine Erleichterung des Spracherwerbs hinaus sollte mehrsprachiger Lateinunterricht weitere Ziele schwerpunktmäßig verfolgen, die von Fachdidaktik und Lehrplänen als Aufgabe des LU gesehen werden (vgl. Kap. 2).

Aufbau von Metasprache und sprachlichen Kategorien

Für das Sprechen über und Vergleichen von Sprachen ist es unabdingbar, über Metasprache zu verfügen und sprachliche Kategorien zu kennen. Da diese oft in den anderen sprachlichen Fächern nicht erworben werden, hat sich das Fach Latein dies schon lange zur Aufgabe gemacht, sodass dieses Ziel sich in allen Kompetenzbeschreibungen des Faches wiederfinden lässt. Zentrale Begriffe sind nach Siebel die Bezeichnung dreier Wortklassen, nämlich Nomina, Verben, Partikel. Darin für die Nomina: drei Genera (maskulinum, femininum, neutrum) und die Nominalformen des Verbs (Partizip, Gerundium, Gerundivum). Für Verben: verbum simplex und Kompositum, damit verbunden auch beide Formen von Affixen (Prä- und Suffixe); Stammformen, Präsensstamm, Perfektstamm.¹⁶³

Bei einem mehrsprachlichen Ansatz muss notwendigerweise ergänzt werden, dass die Metasprache sprachübergreifend nicht ganz einheitlich ist: Die Bezeichnung der Tempora ist dahingehend oft irreführend, dass das deutsche Perfekt, das lateinische Perfekt und das englische *Present perfect* keineswegs dasselbe bezeichnen. Im Englischen wie auch im Französischen und Spanischen finden sich die Bezeichnung *direct* und *indirect object*, was ungefähr dem Akkusativ- bzw. Dativobjekt entspricht. Die präpositionalen Ersetzungen der ehemaligen lateinischen Kasus (*of* für den Genitiv und *to* für den Dativ) werden als präpositionale Satzelemente bezeichnet.¹⁶⁴ Für die Bezeichnung des englischen Pendants zum Acl findet sich eher *verb + object + infinitive – construction*.¹⁶⁵

Sprachverwandtschaft und -entwicklung

Aufgabe eines Lateinunterrichts, der Mehrsprachigkeit fördert, sollte sein, Sprachvergleiche auch dazu zu nutzen, um die Sprachverwandtschaft zwischen den Sprachen deutlich zu machen. Lernende sollten grob verorten können, wie nah oder entfernt die einzelnen Sprachen sind und wie sie sprachhistorisch miteinander verbunden sind. Durch den konstanten Sprachvergleich sollten Schüler*innen beob-

¹⁶² Vgl. Fischbach 1981, 53.

¹⁶³ Vgl. Siebel 2017, 253.

¹⁶⁴ Vgl. Blänsdorf 2006, 96.

¹⁶⁵ Vgl. Dominick 2015, 7.

achten, dass Italienisch oder Spanisch dem Lateinischen näher sind, während das Englische zwar in seinem Wortschatz aus dem Lateinischen schöpft – ca. 60% des englischen Wortschatzes gelten als lateinbasiert¹⁶⁶ –, jedoch strukturell weiter entfernt ist. Die Unterteilung in romanische und germanische Sprachen sollte thematisiert werden, ebenso wie weitere moderne Sprachen, die sich in der indogermanischen Sprachfamilie wiederfinden lassen.

Auch wesentliche Tendenzen in der Sprachentwicklung können zum Thema gemacht werden: Die „fortschreitende Reduktion der Kasusformen“, deren Funktionen zunehmend durch andere Mittel wie Präpositionen oder eine feste Satzposition ausgedrückt werden, lässt sich teils im Französischen und sehr stark ausgeprägt im Englischen wiederfinden.¹⁶⁷ Die französischen Artikel *le* und *la* sind aus dem lateinischen Demonstrativpronomen *ille* und *illa* hervorgegangen, während das klassische Latein keine Artikel verwendete. Interessant ist auch, wie sich viele Sprachentwicklungen im späten Latein bereits zeigen: Der Genitiv wird durch Präpositionen, der Acl zunehmend durch Nebensätze ersetzt, die Steigerung des Adjektivs wird mit *plus/magis* umschrieben und neue Wörter verdrängen alte Bezeichnungen (*bellus* statt *pulcher*, *mansio* statt *domus* etc.). Die Tendenz, dass Perfekt aus zwei Wörtern zu bilden, nämlich aus dem Präsens von *habere* und dem Partizip Perfekt Passiv, wie es sich im französischen *Passé composé*, im spanischen *Pretérito perfecto* und im englischen *Present perfect* wiederfinden lässt, wurde im späten römischen Kaiserreich eingeläutet: Statt *amavit* hieß es *amata habet*.¹⁶⁸

Wortbildungsgesetze kennenlernen

Sowohl intralingual als auch interlingual sind Kenntnisse über die Wortbildung hilfreich und auch in den Richtlinien für den LU vorgesehen.¹⁶⁹ So kann die Kenntnis von Ableitungsmustern dabei helfen, Wortklassen zu erkennen und Bedeutungen zu erschließen: Tritt ein Suffix an den Stamm eines Wortes, wird aus dem vorangegangenen Wort ein neues abgeleitet. Lateinische Suffixe, die bei der Ableitung wichtig sind, sind bei den Substantiven *-tor/sor*; *io/tio/sio*; *ia*, *-itia/-ities*, *-tas*, *-tus*, *-tudo*; *-mentum*, *-trum*, *-culum*, *-bulum*, *ulus/olus*, *culus*, bei den Adjektiven *-ilis*, */-bilis*; *-osus*, *-(o/u)lentus/-eus/-tus/-ax*, bei den Verben *-ita-re/-sa-re*; *-sce-re*; *-uri-re* und bei den Adverbien *-e*, *-iter*.¹⁷⁰ Wichtige Präfixe, die sich in den lateinbasierten Sprachen wiederfinden sind *a-/ab-*; *a-/ad-*; *ambi-*; *ante-*; *bene-*; *bi-*; *circum-*; *contra-*; *con/com-*; *de-/des-*; *dis-*; *extra-*; *in-/im-*; *in-/ne-*; *inter-*; *intro/a-*; *multi-*; *ob-*; *pen-*; *per-*; *post-*; *prä-/prae-*; *präter/praeter-*; *pro-*; *re-*; *retro-*; *semi-*; *sine-*; *sub-*; *super-*; *supra-*; *trans-*; *tri-*;

¹⁶⁶ Vgl. Peilicke 2011, 82.

¹⁶⁷ Vgl. Wirth 2001, 5.

¹⁶⁸ Vgl. Fischbach 1995, 48; Gil 2016, 7.

¹⁶⁹ Vgl. Siebel 2017, 253 f.

¹⁷⁰ Vgl. Siebel 2017, 255.

ultra-; *vice-*.¹⁷¹ Wichtig ist dabei auch, die semantische Ebene dieser Affixe zu thematisieren, z.B. dass das Suffix *-ia* einen Zustand, *-tor* eine handelnde Person und *-(a)nus* (Adj.) Herkunft oder Zugehörigkeit ausdrückt, denn nur so können Bedeutungen sowohl im Lateinischen als auch in den Tochtersprachen effektiv hergeleitet werden.

Für die Formenbildung aus dem Lateinischen hin zu den Tochtersprachen ist als wichtige Entwicklung darzustellen, dass die Endungen abgeschwächt auftreten oder wegfallen, so geschieht es beispielsweise bei *murus*>*mur* (frz.) oder *porta*>*porte* (frz.),¹⁷² aber natürlich insbesondere bei Adjektiven, wenn in der Tochtersprache die Markierung von KNG wegfällt: So geschieht es im Englischen u.a. bei *urbanus*>*urban*, *incredibilis*>*incredible*, *frugalis*>*frugal*, *gloriosus*>*glorious* *dramaticus*>*dramatic*.¹⁷³ Eine Kürzung bei Substantiven wird manchmal nur im Gesprochenen deutlich: *solitudo*>*solitude*. Lateinische Endungen mögen auch leicht abgewandelt auftreten, so wird aus *-tas* (*opportunitas*) im Englischen *-ty* (*opportunity*), im Französischen *-té* (*opportunité*). Bei den Endungen der romanischen Sprachen gilt, dass „meistens (aber eben nicht immer!) ein lateinischer Akkusativ bei den Nomina im Hintergrund steht“¹⁷⁴. Aus lat. *rem* franz. *rien*, aus lat. *amicos/amicas* span. *los amigos/las amigas*. Der Schwund der ehemaligen Akkusativendung hat im Französischen oft die Konsequenz, dass der Vokal nasaliert wird: *finem*>*fin*, *panem*>*pain*, *bonum*>*bon*¹⁷⁵. Teilweise haben sich auch lateinische Diminutiva als Positiva in den Tochtersprachen durchgesetzt: *auricula* wird zu *oreille* (franz.: Ohr), *oreja* (span.) und *orecchio* (ital.), *rotella* zu *rodilla* (span.: Knie) und *agnellus* zu *agnello* (ital.).¹⁷⁶

Herleitung von Wortbedeutungen, Lehnwörtern, Fremdwörtern

Ausgehend von der Wortbildung sollte das Herleiten von Wortbedeutungen im Lateinischen wie von Lehn- und Fremdwörtern Teil des mehrsprachigen Lateinunterrichts sein. Dazu sollten verschiedene sprachübergreifende Wortschließungsmethoden eingeübt werden. Die Schüler*innen sollten mit dem Prozess des Segmentierens vertraut gemacht werden, sodass sie ein Gesamtwort in Wortstamm und Affixe einteilen können, wobei sie linguistische Zusammenhänge wie etymologische Verwandtschaft und Wortbildungsmuster (s.o.) zu Rate ziehen können. Die Herleitung kann sowohl an Fremdwörtern oder an deutschen Lehnwörtern erfolgen als auch andersherum an unbekannten lateinischen Wörtern.

¹⁷¹ Vgl. Siebel 2017, 255.

¹⁷² Vgl. Fischbach 1981, 53.

¹⁷³ Vgl. Oxford English Dictionary 2020: urban, incredible, frugal, glorius, dramatic.

¹⁷⁴ Vgl. Wirth 2001, 8.

¹⁷⁵ Vgl. Fischbach 1981, 53.

¹⁷⁶ Vgl. Wirth 2001, 8; Gil 2016, 7.

Sprache als Ausdruck von Weltsicht und Weltbedeutung

Im Bereich des Wortschatzes sollte die Erkenntnis erreicht werden, dass es zwischen Fremdsprachen meist keine absoluten Wortentsprechungen gibt. Traditionell wird hierfür immer das Beispiel der Vokabel *familia* hinzugezogen, die einem anderen Familienbild entspricht, als wir es mit unserem deutschen Wort *Familie* oder dem Englischen *family* wiedergeben können. Ebenso verhält es sich mit *deus* oder auch *villa*. Gerade in diesem Bereich ist es aber besonders spannend, sprachübergreifend zu arbeiten, denn womöglich finden sich treffendere Entsprechungen oder ähnliche Vorstellungen in anderen Sprachen, während das Deutsche von dem Lateinischen stärker abweicht (vgl. das Beispiel von *empire* und *mansion*, s.o.). Es sollte Aufgabe eines mehrsprachigen Lateinunterrichts sein, solche Differenzen und Parallelen aufzuzeigen.

Im Bereich der Grammatik sind z.B. die Aspectunterschiede des lateinischen Perfekt und Imperfekts zu nennen, die auch das Französische kennt und auch im Englischen, jedoch in anderer Form, vorhanden sind, das Deutsche jedoch nicht kennt. Der Gebrauch verschiedener Präpositionen und den damit verbundenen Vorstellungen ist sprachvergleichend interessant, ebenso die in anderen Sprachen existierende Differenzierung des im Deutschen einheitlichen *wenn* (mit sowohl zeitlicher als auch konditionaler Bedeutung). Genauso werden „divergierende Auffassungen“¹⁷⁷ deutlich, wenn im Lateinischen wie im Französischen nach Ausdrücken des Fürchtens und Verhinderns ein *ne* steht, während im Deutschen und Englischen ein *dass* bzw. *that* zu finden ist.

Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen in den Vergleichssprachen

Ziel des Mehrsprachigkeitskonzept sollte es auch sein, auch eine Erweiterung der Kompetenzen in den anderen Sprachen zu ermöglichen, die sich mit Latein vergleichen lassen. Richtigerweise wird der Nutzen eines Sprachvergleichs für den lateinischen Spracherwerb nur dann gesehen, wenn die Analogie in der anderen Sprache überhaupt voraussetzbar ist. So zeigt Peilicke auf, dass Angaben zu Wortentsprechungen im Englischen in den Lehrbüchern aufgrund „ihrer zeitlichen Einführung und thematischen Abstimmung“ von Lernenden „nur sehr bedingt dazu genutzt werden können, durch eine Verknüpfung der neuen mit bereits bekannten Vokabeln die neuen Wörter schneller zu lernen und langfristig zu behalten“.¹⁷⁸ Wörter, die im Englischen noch nicht, oder zumindest in der Bedeutung nicht gelernt werden, können also nicht lernstrategisch eingesetzt werden. Dennoch können solche Wörter im Unterricht Erwähnung finden, um Parallelen im Englischen aufzuzeigen und den Wortschatz bzw. das Sprachgefühl dahingehend im Englischen zu erweitern. So kann das englische Wort (*to*) *interrogate* u.U. nicht unbedingt bei der Erschließung der lateinischen Vokabel *interrogare* helfen, wie

¹⁷⁷ Vgl. Wirth 2001, 12.

¹⁷⁸ Vgl. Peilicke 2011, 99.

Siebel feststellt;¹⁷⁹ es ist aber im Sinne der Mehrsprachigkeit durchaus interessant, aufzuzeigen, dass – neben dem germanischen (*to*) *ask* – eine lateinische Abstammung im (formalsprachlichen) Englisch existiert, die die Bedeutung des juristischen Befragens trägt. Analoge Vokabelangaben in der sogenannten *dritten Spalte* des Vokabelverzeichnis könnten oder sollten sogar gemacht werden, auch wenn die Analogie nicht als Lernerleichterung, sondern lediglich als Erweiterung des Wortschatzes einer anderen Sprache dient. Für diesen Zweck sei aber erneut darauf hingewiesen, dass solche fremdsprachlichen Angaben unbedingt einer deutschen Übersetzung oder Erklärung bedürfen, insbesondere, wenn sie von der lateinischen Bedeutung abweichen. Dies wird in den meisten Lehrwerken (noch) nicht praktiziert.¹⁸⁰

Auch auf analoge grammatische Strukturen, die im Fremdsprachenunterricht der anderen Sprachen noch nicht vorkamen, kann zumindest hingewiesen werden: Fischbach weist zu Recht darauf hin, dass vorhandene sprachliche Analogien zwischen Französisch und Latein in der neunten Jahrgangsstufe noch nicht für den Lateinerwerb zur Verfügung stehen, da sie, wenn überhaupt, erst in der Oberstufe thematisiert werden. Dazu zählen u.a. das *Passé simple*, Partizipialkonstruktionen, das *Gérondif*, das *Ne explétif* und der Konjunktiv in Relativsätzen.¹⁸¹ Auch wenn diese Entsprechungen also nicht für den Erwerb vorausgesetzt werden können, so können sie doch im Unterricht zumindest Erwähnung finden. Ist das Gerundium eingeführt, so schadet es in jedem Fall nicht, darauf hinzuweisen, dass eine solche Form auch im Französischen zu finden ist. Ebenso bei der Tatsache, dass auch im Französischen der Konjunktiv in einem Relativsatz einen Nebensinn markiert. Solche Hinweise, mögen sie von der Lehrkraft nur beiläufig hinzugefügt werden oder ggf. auch ausführlicher erarbeitet werden, können dazu beitragen, die im Lateinischen gesehenen Phänomene als durchaus verbreitete sprachliche Muster zu erkennen, die ihnen zudem womöglich später noch in den anderen Fächern begegnen werden, selbst wenn sie im Deutschen in dieser Form nicht existent sind.

In diesem Sinne sollte Mehrsprachigkeit also auch sprachübergreifend gefördert und jeder zusätzliche Spracherwerb, nicht nur im Lateinischen, begrüßt und ermöglicht werden. Dies würde zudem zu einer überfachlichen Zusammenarbeit der sprachlichen Fächer beitragen, die von vielen Didaktiker*innen seit langem gefordert wird.

Ausblick auf und Einblick in weitere Sprachen

Darauf aufbauend kann zudem angestrebt werden, dass auch weitere, Nicht-Schulsprachen im Unterricht von Zeit zu Zeit Erwähnung finden. Insbesondere in Bezug auf mögliche Herkunftssprachen

¹⁷⁹ Vgl. Siebel 2017, 269f.

¹⁸⁰ Vgl. Siebel 2017, 270f.

¹⁸¹ Vgl. Fischbach 1981, 58.

der Lernenden sollte die Einbindung dieser als zentrale Aufgabe von Mehrsprachigkeitsdidaktik begriffen werden. Weitere Sprachen können den Unterricht zum einen vielseitiger machen, zum anderen zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen. Es könnten zum Beispiel auch bei Gelegenheit passende Analogien zum Italienischen, Portugiesischen etc. aufgezeigt oder von den Lernenden erarbeitet werden. So machte Abel den Vorschlag, dass der Lateinunterricht zu passiven Kenntnissen im Spanischen und Italienischen beitragen könne. Beispielsweise könne man eine Wiederholung der lateinischen Zahlwörter anhand von italienischen und spanischen Entsprechungen¹⁸² gestalten. Ebenso könnten Wortschatzübungen auch auf Ähnlichkeiten in anderen romanischen Sprachen zurückgreifen und erste Kenntnisse in diesen Sprachen ermöglichen. Solche Übungen zeigen auf, dass der lateinische Wortschatz zwar leicht verändert, aber doch noch heute von verschiedenen Menschen und Nationen gesprochen wird. Sinnvoll kann es zudem sein, hin und wieder auch über den romanischen Tellerrand zu schauen und Parallelen oder Unterschiede zu nicht-lateinbasierten Sprachen zu ziehen. Dass es Sprachen gibt, die in ihrem System völlig anders funktionieren als lateinische Sprachen (z.B. agglutinierend wie das Türkische), sollte unter dem Prinzip der Mehrsprachigkeit lernenden Schüler*innen zumindest einmal bewusst gemacht werden. Auch kann gezeigt werden, dass es auch hier sprachliche Parallelen gibt, wie z.B. im Türkischen einen Ablativ und Lokativ sowie einen Richtungskasus, der hier allerdings der Dativ ist.¹⁸³ Auch solche Parallelen stärken die allgemeine Mehrsprachigkeitskompetenz und derlei Verweise und Wiederholungen können dabei auch das Wissen im Lateinischen festigen.

5.2.2. Text

Neben dem Spracherwerb bildet der lateinische Text, das De- und Rekodieren sowie Interpretieren desselben, eine wichtige Säule des Lateinunterrichts (vgl. Kap. 2.). Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit auch in diesem Bereich einzubringen und entsprechend der in Kapitel 4 dargestellten Voraussetzungen zu nutzen, sollen im Folgenden überblicksartig aufgezeigt werden.

Mehrsprachige Textausgaben nutzen

Als Hilfsmittel bei der Dekodierung von Texten können die Fremdsprachen genutzt werden, indem Annotationen zu grammatischen Konstruktionen, die es im Deutschen nicht gibt, in einer bekannten Fremdsprache jedoch schon, in der betreffenden fremdsprachlichen Konstruktion angegeben werden. Zudem kann der Text als Hilfsübersetzung in einer Fremdsprache neben den lateinischen Originaltext gestellt werden, sodass Schüler*innen sich bei Unklarheiten im Vokabular oder der grammatischen Konstruktion Hilfe holen können. Wird eine solche Übersetzung z.B. auf Englisch als Hilfestellung

¹⁸² *Unus|uno|uno, duo|dos|due, tres|tres|tre, quattuor|cuatro|quattro* usw. Vgl. Abel 1971, 8.

¹⁸³ Für einen ausführlicheren Sprachvergleich siehe Schulz-Koppe 2014.

angeboten, erleichtert diese lediglich das Textverständnis, macht aber die Übertragung ins Deutsche keineswegs überflüssig. Während eine lateinisch-deutsche Textausgabe die Kompetenz der Rekodierung erübrigt, würde eine fremdsprachliche Übersetzung lediglich als Stütze für eine solche dienen und die Rekodierung ins Deutsche bliebe nach wie vor eine wichtige Aufgabe für die Lernenden selbst. Gleichzeitig würden die Sprachkenntnisse in der jeweiligen Transfersprache sowie die sprachübergreifende Sprachbewusstheit gefördert. Es besteht die Möglichkeit, dass lateinische Texte – insbesondere, wenn sie in der Oberstufe inhaltlich und sprachlich komplexer werden – auf diese Weise leichter und schneller verstanden werden können.

Verschiedensprachige Übersetzungen vergleichen

Neben der Lernunterstützung, die fremdsprachliche Übersetzungen des lateinischen Textes bieten können, kann die englische, französische oder spanische Übertragung des Originals für die Interpretation des Textes interessant sein. So können verschiedene Übersetzungen nicht nur intralingual im Deutschen auf mögliche Unterschiede hin verglichen werden, sondern auch interlingual. Welche Wirkung hat z.B. die englische Version eines Catullgedichts? Inwiefern bestehen semantische oder pragmatische Unterschiede zwischen den einzelnen Texten? Auf diese Art und Weise kann man sich vielseitig der Interpretation lateinischer Texte und ihrem Fortwirken in den modernen Sprachen widmen sowie die eigene Übersetzung reflektieren.

Textauswahl anhand des mehrsprachigen Nutzens treffen

Entscheidend ist auch die Auswahl der lateinischen Texte. Mit Blick auf die altersbedingten wie sprachbasierten Interessen und die Lernmotivation der Schüler*innen bietet sich an, zu Beginn des Lehrgangs anstelle von fiktiven, um Identifikationsfiguren herum organisierten Texten vor allem thematische Lektüre zu betreiben, die nach Aspekten der Mehrsprachigkeit bzw. nach Themenschwerpunkten, die sich mit kultureller Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, ausgewählt werden. Diese können sich einerseits inhaltlich mit Mehrsprachigkeit deskriptiv oder erörternd auseinandersetzen, andererseits kann die Auswahl auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die europäische, i.e. mehrsprachige Rezeption erfolgen. Welche Texte setzen sich also mit kultureller Vielfalt im römischen Imperium auseinander und ermöglichen somit einen Einblick in die gelebte kulturelle Mehrsprachigkeit in Rom? Welche Texte sind bedeutsam für die europäische Kultur geworden, weil sie vielfältig und mehrsprachig rezipiert wurden?

Themenschwerpunkte für die thematische Lektüre können sein¹⁸⁴:

- Rom und Romidee:
 - Cic. rep. 2,2,4-10
 - Liv. 1,16,5-8
 - Petrarca epist.metr. 3,24
 - Plin. Nat. 3,38-42; 37, 201-205
 - Rut. Nam. 2,17-40
 - Properz 3,22
 - Verg. Aen. 1,254-296; 6,756-886; 8,626-728
 - Verg. Georg. 2,136-76
- Römer und Griechen
 - Cic. Flacc. 9-12
 - Iuvenal 3,58-125
 - Nepos prolog
 - Plin. Epist. 5,20,4-5
 - Plin. Nat. 29,7
 - Quint. Inst. 12,10, 27-34
 - Val. Max. 2,2,2
- Andere Völker
 - Manil. 4,711-730
 - Isid. Orig. 14,5,10
 - Plin. Nat. 2,189-190
 - Veg. Mil. 1,2
 - Verg. Aen. 4,198-282; 9,598-631
 - Caes. Gall. 1,1-4; 6,13-14; 6,16-19; 6,21-27
 - Tac. Germ. 1-5, 18-20, 22-27
- Fremde Persönlichkeiten
 - Nepos Hannibal
 - Sall. Hist. Frg. 4,69
 - Caes. Gall. 7,77-78
 - Tac. Agr. 29-35
- Sklaven
 - Sen. Epist.mor. 47
- Kriegsberichte
 - Caes. Gall.
 - Sall. iug.
 - Liv. 22
 - Liv. 26,9
 - Sil. 3,500-556; 12,507-540
- Römer in der Fremde
 - Sen. Dial. 12,6
- Römer im Exil
 - Ov. trist. 1,3; 1,11; 3,1; 3,10; 5,10
 - Verg. Aen. 3,1-18, 192-215
- Reisen durch das Imperium
 - Dienstreisen
 - Cic. Att. 5,12-16
 - Suet. Aug. 47
 - Hist. Aug. 16,3f.
 - Plin. Epist. 10,15-17b
 - Touristische Reisen/Otium
 - Tac. Ann. 2,59-62
 - Lucan 9,950-999
 - Cic. Att. 2,6
 - Suet. Tib. 38-41
 - Suet. Ner. 19,22
 - Plin. Epist. 8,20
 - Fiktive Reisen
 - Verg. Aen. 6,236-294
 - Ov. met. 8,183-235
- Grundlagentexte für europäische Literatur
 - Orpheus: Ov. met. 10,1-63
 - Daedalus & Icarus: Ov. met. 8,183-235
 - Pyramus & Thisbe: Ov. met. 4,55-166
 - uvm.

Darüber hinaus kann auch autorenspezifische Lektüre betrieben werden, die kulturelle Mehrsprachigkeit abbildet, indem Autoren gelesen werden, die nicht aus Rom, sondern aus anderen Teilen des Imperiums stammten, wie beispielsweise Apuleius, der aus dem Gebiet des heutigen Algeriens kam, oder Seneca, Lucan, Martial und Quintilian, die aus Spanien kamen.

In der Oberstufe sind Themen und teilweise auch Autoren für die Lektüre vorgegeben. Allerdings kann man auch innerhalb dieser Themen weitere Schwerpunkte setzen, die den Gedanken der kulturellen Mehrsprachigkeit weiter aufnehmen. Im ersten Semester soll das römische Alltagsleben in der Stadt

¹⁸⁴ Die Vorschläge richten sich teilweise nach den Zusammenstellungen von Lucht, Das Fremde in der römischen Literatur. Wintersemester 2017/2018; Telg gen. Kortmann, Reisen in der Antike. Sommersemester 2018.

und auf dem Land zur Sprache kommen¹⁸⁵, dieses könnte insbesondere in Bezug gesetzt werden zum Alltag in den Provinzen. Plinius bietet durch seine Briefe, die in diesem Semester ohnehin gerne gelesen werden, aus der Statthalterschaft ebenso Einblicke in sein Leben dort wie in das Leben in der Metropole Rom. Innerhalb des zweiten Semesters, in dem Geschichte und Politik thematisiert werden sollen, geht es laut RLP explizit auch um „die Darstellung fremder Völker“ sowie um die „Romidee und Romkritik“¹⁸⁶. Wird z.B. Livius' Darstellung des zweiten punischen Kriegs gelesen, kann man an der Figur Hannibals die römische Darstellung des Fremden, i.e. eines ausländischen mächtigen Herrschers, analysieren und so kann die Frage thematisiert werden, wie Kriege durch die Römer gerechtfertigt wurden und welche Sicht auf andere Völker und Kulturen sich hierin manifestiert. Hier könnten Schüler*innen bestenfalls auch von der thematischen Lektüre in der Sek I profitieren, die bereits solche kulturellen Themen behandelt hat. Im Poesie-Semester können solche Mythen bevorzugt werden, die für die europäische Kultur besonders prägend waren, und mit ihrer mehrsprachigen Rezeption verglichen werden. Zudem steckt in dem „Weg des Aeneas“¹⁸⁷ vielfältiger Kontakt zu anderen Kulturen und Gebieten, die später Teil des Imperiums wurden, sowie der Gründungs- und Legitimationsgedanke Roms. Im Philosophie-Semester könnte man sich u.a. mit der philosophischen Sicht auf fremde Kulturen, auf die Versklavung¹⁸⁸ unterworfenen Völker auseinandersetzen. Wie wurde Macht und Unterwerfung philosophisch gerechtfertigt? Man kann durch die Auswahl der Textstellen, Autoren und Themen also innerhalb der Vorgaben des Rahmenlehrplans dem Konzept, vor allem kulturelle Mehrsprachigkeit zu thematisieren, treu bleiben.

5.2.3. Kultur

Kulturelle Mehrsprachigkeit bietet insbesondere auch in der Kulturkompetenz die Möglichkeit, die altersbedingten Voraussetzungen, den reiferen Blickwinkel der Lernenden und ihr Vorwissen zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4.1.) und durch die Themenwahl dem Lehrgang Relevanz und soziale Anerkennung zu verschaffen, die für die Lernmotivation (vgl. Kap. 4.3.) wichtig sind. Der Fokus kann dabei sein, die römische Kultur zum einen *intrakulturell* in ihrer Breite und Vielfalt kennenzulernen und lateinische Texte innerhalb ihrer kulturellen Entstehungsgeschichte zu begreifen, andererseits *interkulturell* die Bedeutung der römischen Kultur für das heutige Europa zu reflektieren. Mögliche Themenschwerpunkte können die vom Rahmenlehrplan vorgegebenen Bereiche (vgl. Kap. 2) Alltagsleben, Religio, Sprache, Geschichte, Kunst und Nachwirken¹⁸⁹ abbilden, aber gleichermaßen spezifizieren und eingrenzen.

¹⁸⁵ Vgl. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein 2006, 22.

¹⁸⁶ Vgl. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein 2006, 22.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Z.B. Seneca, *de clementia* I 18,2.

¹⁸⁹ Vgl. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 25-32.

5.2.3.1. Perzeption von Kultureller Mehrsprachigkeit im Römischen Reich

Oftmals liegt der Fokus des Lateinunterrichts isoliert auf der Metropole Rom, des Alltags-, politischen und kulturellen Lebens dort; dass das Imperium Romanum aber einen großen Teil der damals bekannten Welt umfasste und somit reich an kultureller wie sprachlicher Vielfalt war, wird dabei oft vernachlässigt. Die Ausdehnung des Imperiums wird eher als historische Entwicklung und unter militärischen Gesichtspunkten betrachtet, weniger unter dem Aspekt der kulturellen Mehrsprachigkeit. Für ältere Schüler*innen mit geographischen wie historischen Vorkenntnissen und einem sich immer weiter ausprägenden ethisch-moralischen Kompass ist es durchaus denkbar, sich den Strukturen des Imperiums auf abstrakterer Ebene zu nähern und die Metropole Rom nicht nur isoliert, sondern in Bezug zu dem Rest des Imperiums kennenzulernen. Wie sah das Selbstverständnis Roms aus als Hauptstadt eines Weltreichs, als kulturelle Metropole, in Bezug und Abgrenzung zu den anderen, entlegeneren Teilen des Imperiums? Welche Rolle spielten eben solche Gebiete *extra Romam*, welche Stellung hatten sie im Imperium, worin unterschied sich das Leben dort und wie wurden sie in der Literatur dargestellt?

Sprachenvielfalt im Imperium und Latein als *lingua franca*

Das Imperium Romanum war ein von Mehrsprachigkeit geprägtes Weltreich. Allein auf dem Gebiet des heutigen Italiens wurde nicht nur Lateinisch gesprochen: Etruskisch soll bis ins erste Jahrhundert n. Chr. gesprochen worden sein, in der Magna Graecia, dem südlichen Teil Italiens, wurde griechisch in verschiedenen Dialekten gesprochen. Auch in den anderen Teilen des Imperiums wurden verschiedene Sprachen aktiv genutzt: Dabei war Griechisch die wichtigste Sprache im östlichen Teil des Imperiums, daneben waren hier wohl das Syrische, Armenische und Ägyptisch-Koptische weit verbreitet.¹⁹⁰ Im westlichen Teil des Reiches war das Griechische eine geachtete Bildungssprache; daneben überdauerten zwei weitere Sprache, das Punische in Nordafrika und das Keltische in Gallien.¹⁹¹ Diese Volkssprachen wurden in den jeweiligen Regionen lange Zeit neben der Amtssprache Latein weiterhin gesprochen.

Latein stellte also die *lingua franca* eines Vielvölkerstaates dar, eine Funktion, die „in der Geschichte der europäischen Zivilisation [...] die griechische Sprache“ einmal innehatte.¹⁹² In der Wissenschaft konnte Latein diese Rolle als Verkehrssprache noch lange beibehalten, als Kultursprache wurde diese Position zeitweise vom Französischen¹⁹³ übernommen. Heutzutage repräsentiert die englische Sprache auf einer weitaus größeren, nämlich tatsächlich weltweiten Ebene das, was einst Latein im Einfluss-

¹⁹⁰ Vgl. Demandt 2002, 74.

¹⁹¹ Vgl. Demandt 2002, 73.

¹⁹² Vgl. Thies 2002, 9.

¹⁹³ Im 17. Und 18. Jahrhundert, so Thies 2002, 9.

gebiet des Imperiums war: eine Weltsprache. Eine solche Fokussierung kann im vorgegebenen Themenschwerpunkt „Begegnungen mit Sprache, Schrift und Literatur“ vorgenommen werden.¹⁹⁴

Umgang des Imperium Romanum mit kultureller Vielfalt

Der interessanteste Aspekt ist wohl, wie die Römer*innen mit kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit innerhalb dieses Vielvölkerstaates umgingen und inwiefern ihre Sichtweise auch heutige Haltungen geprägt hat. Dabei stehen zwei gegensätzliche Sichtweisen auf die Römer im Raum, nämlich die Darstellungsweise, die die Römer als sehr tolerant gegenüber fremden Kulturen und gar als äußerst inklusiv darstellt, und die, die Imperialismus, Rassismus und die Versklavung von Nicht-Römern voranstellt. Der spätbeginnende LU könnte also der Frage nachgehen, inwiefern das römische Imperium als Vorbild für einen inklusiven, liberalen Umgang oder als Negativbeispiel für eine unterdrückende Vorherrschaft dient.

a) Toleranz und Liberalismus

Laut Polybios gehörte es zum römischen Selbstverständnis, von anderen Kulturen zu lernen und diese in ihre zu integrieren.¹⁹⁵ Die Römer übernahmen die Kriegskunst von Griechen, Phöniziern, Etruskern, Samniten und Spaniern. Religiöse Bräuche wurden von den Etruskern (Vogelbeobachtung, Eingeweideschau, Staatszeremoniell) und natürlich den Griechen (Götterverehrung) übernommen, später wurden weitere Götter, Mithras, Isis oder die Magna Mater aus Kleinasien ‚importiert‘. Im „Bereich der Kleidung, der Eisenverarbeitung und des Wagenbaus“ lernten sie von den Kelten.¹⁹⁶ Von solchen Übernahmen fremder Kulturpraktiken zeugen zahlreiche literarische Stellen,¹⁹⁷ ein Bewusstsein dafür war also im Denken der Römer verankert, die Verfeinerung übernommener Praktiken diene gar zum Stolz der Römer.¹⁹⁸ Eine Bewunderung und Wertschätzung fremder Kultur wird vor allem auch in der Kunst sichtbar, der griechische Stil dominierte die römische Kultur, aber auch „orientalische Kulturwerke [fanden] Anerkennung.“¹⁹⁹ Rom selbst war durch die Zuwanderung aus anderen Teilen des Imperiums ein kultureller *Melting Pot*.

Insgesamt gab es einen recht großen „Toleranzbereich kultureller Vielfalt: [...] Die Römer hatten mit den unterschiedlichsten Sitten grundsätzlich kein Problem.“²⁰⁰ Die verschiedenen Völker konnten Feste, Arbeitsformen, Lebensumstände und Riten so gestalten, wie sie es auch zuvor getan hatten. Auch Heiligtümer durften „den Landessitten entsprechend“ gestaltet werden.²⁰¹ Solange nicht gegen

¹⁹⁴ Vgl. Teil C. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 29.

¹⁹⁵ Vgl. Polybios VI 25,11; Demandt 2002, 69.

¹⁹⁶ Vgl. Demandt 2002, 70.

¹⁹⁷ Vgl. Polybios I 20,15, Cicero *Pro Flacco* 62, Cicero *De re publica* II 34 uvm.

¹⁹⁸ Vgl. Cicero, *De re publica* II 30 und *Tusculanae disputationes* II 1,5.

¹⁹⁹ Vgl. Demandt 2002, 75.

²⁰⁰ Vgl. Demandt 2002, 72.

²⁰¹ Demandt 2002, 75.

allgemeine ethisch-moralische Grundsätze verstoßen wurde (z.B. Menschenopfer, die bei Karthagern und Kelten üblich waren²⁰²) und die römische Herrschaft dadurch nicht hinterfragt wurde,²⁰³ wurden viele kulturelle Praktiken geduldet. Es gab also keine römische „Nationalkultur“, die durchgesetzt werden wollte, oder „kulturelle Gleichschaltung“ der unterworfenen Gebiete.²⁰⁴ Zudem wurde den Provinzen auch ein gewisses Maß an Selbstverwaltung und damit -ständigkeit zugesprochen. In der Kaiserzeit waren Vertreter „aller Völker, Religionen und ‚Rassen‘“ im Senat und Offizierskorps vorhanden.²⁰⁵ Das Prinzip von *arma et leges* sicherte die *Pax Romana*, mit der sich viele unterworfenen Völker identifizieren konnten. Trotz kultureller Unterschiede verstanden sie sich „staatsrechtlich als Römer“.²⁰⁶

Aus dieser Perspektive erscheint Rom also als ein tolerantes und inklusives Imperium, das den unterworfenen Völkern viele Freiheiten ermöglichte. Mit einem solchen Blickwinkel können die kulturellen Themen Götter(-verehrung)²⁰⁷, religiöse Bräuche, Kunst (Skulpturen, Architektur)²⁰⁸, Kriegsführung, politische Machtstrukturen und Teilhabe²⁰⁹ im Unterricht betrachtet werden.

b) Rassismus und Imperialismus

Die Tatsache, dass das Römische Imperium derartig kulturell vielfältig war, ist aber auf eine treibende Kraft zurückzuführen, die ein so umfangreiches Weltreich überhaupt erst ermöglicht hat, nämlich die Eroberung und Unterwerfung fremder Gebiete. Dass Imperialismus die Ursache für ein so diverses wie weitläufiges Herrschaftsgebiet und letztendlich auch für das Weiterleben der römischen Kultur bis in die Moderne war, kommt im LU oft eher zu kurz – zu sehr stehen die kulturellen Errungenschaften im Vordergrund. Der Fokus der kulturellen Mehrsprachigkeit macht die Thematisierung dessen als Quelle jener jedoch unabdingbar: Die Frage, wie ein Reich von derartiger kultureller Diversität zustande kommen konnte und wie schließlich die Römer mit dieser Heterogenität umgingen, muss unbedingt gestellt werden. Ebenso sollte überlegt werden, inwieweit auch diese Denk- und Handlungsmuster uns bis heute prägen.

„If they have given us, through their literature, many of the ideas of freedom, democracy, philosophy, novel artistic concepts and so much else that we regard as essential in our culture, it should be recognized that the same literature also transmitted some of the elementary concepts of discrimination and inequality that are still with us. It is possible also

²⁰² Demandt 2002, 77.

²⁰³ Kühn 2013, 204.

²⁰⁴ Demandt 2002, 79.

²⁰⁵ Demandt 2002, 80.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Vgl. Themenfeld 3.3 (Teil C. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 24).

²⁰⁸ Vgl. Themenfeld 3.6 (Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 24).

²⁰⁹ Vgl. Themenfeld 3.2: „Menschen in den Provinzen des Römischen Reiches“ und 3.5: „Römischer Staat“ (Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 27; 30).

that in considering these phenomena in their early shape, we may gain a better understanding of their contemporary forms.”²¹⁰

Thematisiert werden sollte also zum einen die Begründung des römischen Herrschaftsanspruchs und der Expansion des Imperiums. Dem Begriff des *bellum iustum* kommt dabei eine zentrale Rolle zu, denn römische Kriege wollten immer gut begründet sein, nicht zuletzt um sie vor der eigenen Bevölkerung zu rechtfertigen und (in republikanischen Zeiten) im Senat durchsetzen zu können. Legitimationsgründe konnten ein vermeintliches Hilfsangebot an Verbündete oder Provokationen durch den Kriegsgegner sein. Wie immer sollte der kritische Blick von der antiken Kultur ausgehend auch auf die Gegenwart gerichtet werden: Inwiefern werden heute noch oder wurden in der Vergangenheit Kriege dadurch gerechtfertigt, dass ‚niedere Kulturen‘ befriedet werden sollten oder Verbündeten geholfen werden muss?

Zum anderen sollte die Sichtweise der Römer auf die bereits unterworfenen Gebiete und der Umgang mit ebendiesen thematisiert werden. Dabei sind sicherlich positive Aspekte wie Selbstverwaltung, Religionsfreiheit (s.o.) zu nennen. Aber es sollte dem kritischen Auge, das älteren Lernenden durchaus zuzutrauen ist, nicht entgehen, dass kulturelle Vielfalt im römischen Reich auch durch Sklaverei, Ausbeutung und Ungleichheit geprägt war. Isaac legt in seinem Werk umfassend dar, wie auch eine Form von Rassismus, der der Antike lange abgesprochen wurde,²¹¹ gelebt und literarisch dokumentiert wurde. Vorurteile, die auch der Unterwerfung und Diskriminierung anderer Völker dienten, waren weit verbreitet. Diese manifestieren sich insbesondere in der generalisierenden Unterscheidung zwischen westlichen und östlichen Gebieten, der darüber hinaus individuellen Zuschreibung bestimmter (ab)wertender Charakteristika an einzelne Völker²¹² – u.a. auch die vermeintlich ‚natürliche Bestimmung‘ als Sklaven – und der Gleichsetzung bestimmter Menschengruppen mit Tieren.²¹³ Die Dichotomie zwischen Kultur und Barbarei ist in der Literatur prominent: Das Barbarentum sei roh, liebe den Krieg, sei aber auch der Natur näher, während die Zivilisation eine „verfeinerte Lebensart“ führe, aber auch Vitalität ermangele und zur Dekadenz neige.²¹⁴ Neben der Herabwürdigung ferner fremder Völker spielte aber auch das tatsächliche Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunft vor allem in der Metropole Rom selbst eine Rolle. Menschen anderer Herkunft führten bei weitem nicht dasselbe Leben wie die Römer, sie hatten weder dieselben Privilegien noch konnten sie einen vergleichbaren

²¹⁰ Isaac 2004, 516.

²¹¹ Lange Zeit wurde in der Rassismus-Forschung davon ausgegangen, dass die Diskriminierung aufgrund von Rasse erst im 15. Jahrhundert aufkam. Dieser Annahme widerspricht Isaac (2004) jedoch eindeutig.

²¹² Stereotype waren laut Isaac (2004) u.a.: Für die Ägypter sexuelle Freizügigkeit, Untreue, Gier, Arroganz, Wankelmütigkeit, Feigheit (494); für die Griechen: Treulosigkeit, Weichheit, Arroganz, Dekadenz (496f.); für die Germanen: kampfeslustig, schlemmend, hart, wild und roh (498f.); für die Syrier: Treulosigkeit, Verweichlichung, Perversion (494); für die Phönizier: grausam, treulos, tückisch, verräterisch, unaufrichtig, skrupellos (328).

²¹³ Isaac 2004, 170.

²¹⁴ Demandt 2002, 68.

Status erreichen. Die Ungleichheit von Römern und Menschen nicht-römischer Herkunft war insbesondere durch die Sklavenbevölkerung im römischen Alltag omnipräsent. Wiederholt kam es zudem zu „Abschiebungen“ von bestimmten Bevölkerungsgruppen aus der Stadt.²¹⁵ Im Zusammenhang mit der Diversität des Imperiums steht auch die vielfältig geäußerte Befürchtung des Sittenverfalls und der Dekadenz, die ohnehin wichtiges Thema römischer Literatur ist, aufgrund der „Vermischung“ der Kulturen.²¹⁶ Diesem Umstand sollte sich ein kritischer LU, der Latein als Grundlage der europäischen Kultur versteht, nicht verschließen, sondern im Gegenteil dies zum Anlass nehmen, tatsächliche historische Kommunikation zu betreiben und zu reflektieren, inwieweit auch dies die kulturelle Geisteshaltung Europa geprägt hat. Eine solche Perspektive bedient die kulturellen Themen „Menschen in den Provinzen des römischen Reichs“,²¹⁷ „Roms Weg zur Vorherrschaft [...]“, „Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen“, „Auseinandersetzungen zwischen Rom und anderen Mächten“, „Römischer Staat“²¹⁸ sowie „Nachwirken der Antike“.²¹⁹

5.2.3.2. Rezeption der Antike als Basis für europäische Mehrsprachigkeit

Zu Recht hat Westphalen dazu aufgefordert, Latein als „Basisfach europäischer Kultur“ zu begreifen, das transnational eine kulturelle Identität für ganz Europa geschaffen hat, indem geistige Wurzeln, literarische und sprachliche Grundlagen geformt wurden, auf die die heutigen Europäer*innen zurückgreifen. Den Forderungen Westphalens, in einem europabezogenen Lateinunterricht das „Weiterleben der Muttersprache Latein in ihren europäischen Töchtern“ nachzuvollziehen,²²⁰ kann ein mehrsprachiger Lateinunterricht nachkommen und diese gar um die Funktion der kultur-historischen Basiskultur erweitern: Nicht nur das sprachlich-literarische Weiterleben der lateinischen Sprache, auch das inhaltlich-kulturelle Erbe sollte in einem mehrsprachigen Lateinunterricht Platz finden. Was hat das römische Reich kulturhistorisch an die Tochtersprachen weitergegeben? Wie lebt die römische Geisteshaltung in heutiger europäischer Mehrsprachigkeit weiter?

Literarische Motive und Handlungen

Der römischen Kultur kann sich auch unter dem Blickwinkel angenähert werden, wie sich diese in der modernen europäischen manifestiert. Hierzu zählen z.B. griechisch-römische Mythen, die sich in modernen Werken wiederfinden lassen, man denke nur an die Wiederkehr der Sage um Pyramus und Thisbe in der Form von Shakespeares Romeo und Julia, an Goethes Iphigenie, an englische Popbands, die Icarus besingen o.Ä. Texte und Gegenstände sollten unter dem Aspekt ausgewählt werden,

²¹⁵ Isaac 2004, 235-238.

²¹⁶ Isaac 2004, 507.

²¹⁷ Vgl. Themenfeld 3.2 (Teil C. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 27).

²¹⁸ Vgl. Themenfeld 3.5 (Teil C. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 30).

²¹⁹ Vgl. Themenfeld 3.7 (Teil C. Rahmenlehrplan für das Fach Latein 2015, 32).

²²⁰ Vgl. Westphalen 1992, 59.

inwiefern sie zu der heutigen europäischen Kultur beigetragen haben und sich in moderner Mehrsprachigkeit wiederfinden lassen.

Geisteshaltung für moderne Philosophie, Recht, Politik und Gesellschaftsstrukturen

Ebenso gilt es, wichtige Entwicklungen für die heutige europäische Geisteshaltung, die aus der Antike entstanden sind, zu ergründen. Zu Recht werden insbesondere die römischen Philosophen als nach wie vor relevant angesehen und als Einflussgrößen für die moderne Philosophie anerkannt. Auch hier gilt es stets zu fragen, wie sich Standpunkte aus der Antike auf die Moderne ausgewirkt haben, wie sich Standpunkte womöglich verändert oder auch nicht verändert haben. Auch im Bereich der Politik kann man z.B. fragen, inwiefern die römische Republik mit den Grundsätzen einer modernen Republik übereinstimmt (oder nicht), wie viel des römischen Senats in der Begrifflichkeit des heutigen Kontexts (im amerikanischen *Senate* oder im Berliner Senat) steckt. Welche Rechtsstrukturen sind bis heute geblieben, welche Grundrechte wurden den Standards der Antike hinzugefügt? Wie unterscheidet sich die Frauenrolle des römischen Reichs von den Auffassungen verschiedener moderner Kulturen? Kurzum: Welche Auswirkungen hatte die römische Kultur auf die heutige kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit, wie wir sie in Europa vorfinden?

5.3. Zwischenfazit: Anwendbarkeit von Mehrsprachigkeit als Konzept für den Spätbeginn

Konzeptionelle Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzung

Das Prinzip der Mehrsprachigkeit wird sowohl als Weg als auch als Ziel für den spätbeginnenden LU angesetzt, es dient zur Auswahl und Fokussierung der Inhalte nach zeitökonomischen und motivationalen Aspekten genauso wie als praktische Lernhilfe zum Erreichen dieses Ziel.

Die stets sprachvergleichende Herangehensweise macht sich die Vorteile der spätbeginnenden Lateinlernenden aktiv zum Nutzen, weil es auf die vorhandenen Transferbasen (s. Kapitel 4.2) aufbaut. Der hierfür passende Wortschatz kann auf diese Weise, zusätzlich zu einer ohnehin gesteigerten Fähigkeit des Memorierens (s. Kapitel 4.1), deutlich schneller erworben werden, als man es aus dem frühbeginnenden LU kennt und sollte somit ein geringeres Hindernis darstellen. Ähnliches gilt für die Grammatik und Formenlehre, die durch die Parallelen zu bekanntem Wissen nicht nur schneller, sondern vor allem auch tiefergehend verstanden werden können. Unabhängig aber davon, ob und inwiefern die Parallelen oder Differenzen als Lernhilfe nützlich sind, sollte sich ein Prinzip der Mehrsprachigkeit zudem zur Aufgabe machen, solche Parallelen und Differenzen aufzuzeigen, um Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit zu fördern. Dadurch kann der Lateinunterricht nicht nur sich selbst sondern auch andere (Schul-)Sprachen bereichern.

Auch in den Bereichen Text und Kultur bietet das Prinzip der Mehrsprachigkeit durch eine Fokussierung der Inhalte eine Möglichkeit, auf die besonderen Voraussetzungen der Lernenden einzugehen. Die Fähigkeit zur Abstraktion und das aus anderen Fächern erworbene Vor- und Weltwissen ermöglicht eine andere, i.e. abstraktere und reflektierter Herangehensweise an lateinische Texte und die römische Kultur. Auch weil man wohl von einem ‚erwachseneren‘ Interesse der älteren Schüler*innen ausgehen kann, sollten andere als die für die fünfte oder siebte Jahrgangsstufe bestimmten Texte und Themen gewählt werden. Um Interesse und Motivation für den spätbeginnenden LU zu wecken bzw. dauerhaft zu halten, bietet sich bei besonders sprachinteressierten Lernenden eine Fokussierung auf sprach- und kulturübergreifendes Arbeiten an, da die Inhalte einerseits an Vorwissen und frühere Lernerfolge anknüpfen, andererseits das Nachdenken über Kulturen und Sprachen für die Lebenswelt dieser Lerngruppe relevant erscheint und somit wohl auch die für die Motivation wichtige soziale Anerkennung finden kann (vgl. Kap. 4.3).

Übertragbarkeit

Ein solches Konzept eignet sich für Lateinlehrgänge, die frühestens ab der achten, spätestens zu Beginn der Oberstufe mit Latein beginnen und als solche auch möglichst isoliert von anderen Lehrgängen bis zum Ende der Schulzeit fortgeführt werden. Frühbeginnende Lateinlehrgänge sind vor allem aufgrund der geringeren Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden, aber auch wegen ihrer kognitiven Entwicklung hierfür weniger geeignet. Besonders übertragbar ist es für solche Schulen, die ebenfalls Englisch, Französisch und/oder Spanisch als vorausgehende Fremdsprachen anbieten. Andere, i.d.R. seltenere Schulfremdsprachen wie Russisch, Chinesisch oder Arabisch sind für das vorgeschlagene Konzept weniger geeignet, da sie vor allem im Bereich Wortschatz und Formenlehre weniger an Transfer und der damit verbundenen Lernerleichterung ermöglichen als die geläufigen romanischen oder germanischen Schulfremdsprachen. Vermutlich würden diese Sprachen auch eine größere Schwierigkeit für die Lateinlehrkräfte selbst darstellen. Besonders gut eignet sich ein solches Konzept insbesondere für Lehrkräfte, die selbst mehrsprachig sind und u.U. eine weitere, hierfür relevante Fremdsprache unterrichten.

Anforderungen an Lehrkräfte und -werke

Sowohl Lehrkräfte als auch Lehrwerke müssen sich auf dieses Konzept ein- und umstellen. Auf Seiten der Verlage bedeutet dies, in allen Strukturelementen eines Lehrwerks – in (Sach- und Übersetzungs-) Texten, Aufgaben und Visualisierungen –²²¹ das Prinzip Mehrsprachigkeit umzusetzen. Sie können sich daher nicht aus dem Fundus der vorherigen Lehrwerkgenerationen und aus dem Material der Schulbücher für frühbeginnendes Latein bedienen, sondern müssen eine gänzlich neue Auswahl

²²¹ Beyer 2018, 349-351.

treffen. Der Lernwortschatz müsste nach Kriterien der Mehrsprachigkeit²²² ausgewählt und aufbereitet werden, Grammatik ggf. neu angeordnet, vor allem aber kontrastiv und mehrsprachig vermittelt werden. Dazu müssen Arbeitsformate entwickelt werden, die den kontrastiven Spracherwerb auf deduktive und induktive Weise ermöglichen. Aufgabenformate insbesondere zum Wortschatz und zur Grammatik müssen den aktiven Sprachvergleich der Lernenden auf vielfältige Art und Weise durch Übungs-, Lern- und Leistungsaufgaben²²³ fördern; der Vergleich sollte nicht nur präsentierend durch die Lehrkraft gezogen, sondern aktiv von den Lernenden erarbeitet und angewendet werden. Solche Aufgabenformen sollten sich im Übrigen dann auch in Prüfungen wiederfinden. Texte sollten sich inhaltlich an relevanten Themen für die kulturelle Mehrsprachigkeit orientieren, aber auch hinsichtlich ihrer Texterschließungs- und -interpretationsaufgaben Mehrsprachigkeit einbeziehen. Ebenso sollten die Kulturthemen danach ausgewählt werden, ob sie den kulturellen Vergleich fördern und kulturelle Vielfalt im Imperium abbilden. Auch wenn Visualisierungen mehrheitlich non-verbal sind, können sie, wenn sie Sprache (z.B. in einem Comic oder Schaubild, einer Tabelle oder Bildunterschrift) enthalten und es dem Lerninhalt zuträglich ist, mehrsprachig angelegt sein.

Auch für die Lehrkräfte bedeutet ein solches Konzept eine erhebliche Umstellung. Problematisch ist vor allem, dass viele Lateinlehrkräfte oft selbst nicht über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse in den betreffenden Tochtersprachen des Lateinischen verfügen. Hierzu müssten sie auf verschiedenen Ebenen weitergebildet werden. Es sollte entsprechende Lehrerhandbücher sowie Fortbildungen geben, die die Zusammenhänge und wichtigen sprachlichen Parallelen zwischen den relevanten Sprachen aufzeigen und praktische Vorschläge für die Einbindung dieser im Unterricht liefern. Denkbar wäre es auch, den Aspekt der Mehrsprachigkeit fortan direkt in die Lehrerbildung zu integrieren. Generell sollte man annehmen können, dass mit der richtigen Unterstützung Lateinlehrer*innen in der Lage wären, aufbauend auf ihre durch Latein geschulte Sprachbewusstheit, sich die Grundlagen anderer Sprachen zu erarbeiten und – auf geeignetes Material seitens der Verlage aufbauend – auch fachfremd in ihren Unterricht einzubeziehen. Dabei ist es womöglich auch gar nicht so schlimm, wenn in manchen Bereichen die Lehrkraft von den Schüler*innen lernen kann, Schüler*innen beispielsweise über die korrekte Aussprache eines spanischen oder französischen Wort aufklären können, und Lehrende gelegentlich auch zu Lernenden werden. Wünschenswert wäre sicherlich auch, dass die Vertreter*innen der sprachlichen Fächer einer Schule sich über die Progression ihres Unterrichts, Lehr- und Lernmittel sowie Fachkenntnisse austauschten, um Mehrsprachigkeit fächerübergreifend zu erleichtern und zu fördern. Leider scheint dies in der Realität bislang wenig praktiziert zu werden.

²²² Vgl. dazu die Kriterien von Siebel (2017).

²²³ Beyer 2018, 173.

Mögliche Probleme

Neben den Schwierigkeiten, die sich durch einen möglichen Mangel an Fremdsprachenkenntnissen der Lehrkräfte ergeben können, wird eine weitere Schwierigkeit darin bestehen, mit Blick auf die in der Tat kürzere Zeit die Waage zwischen interessantem sprachübergreifendem Lernen und möglichst breitem Transfer auf der einen und einer zügigen Progression auf der anderen Seite zu finden, die am Ende des Lehrgangs das Latinum oder eine erfolgreiche Abiturprüfung ermöglichen soll.

Insbesondere der durch den RLP angelegte Bruch zwischen Sek I und Sek II (vgl. 2.2.) hat sich als problematisch herausgestellt. Es gilt zu beantworten, inwiefern es sinnvoll und machbar wäre, die Phase des Spracherwerbs auf vier Jahre zu strecken und Parallel zur Lektüre fortzusetzen, anstatt den Spracherwerb auf die zwei Jahre vor der Oberstufe zu begrenzen. Mein Vorschlag, aufgrund des Alters, der kognitiven Voraussetzungen und des Interesses der Lernenden (vgl. 4.) auf fiktive Lehrbuchtexte zu verzichten und von Anfang an anhand von (adaptierter) Originallektüre zu lernen – auch um einen Lektüreschock abzumildern –, muss durch weiterführende Forschung auf seine Umsetzbarkeit hin überprüft werden.

Schwierigkeiten können auftreten, wenn an einer Schule – anders als im Fallbeispiel – verschiedene Lateinlehrgänge angeboten werden und diese in der Oberstufe zu einem Kurs zusammengelegt werden. Dieses Vorgehen, das oft aus ökonomischen Gründen gewählt wird, birgt ohnehin Schwierigkeiten, da die Schüler*innen unterschiedlich lange Latein gelernt haben. Haben sie zudem unter den Maßgaben unterschiedlicher Konzepte gelernt, so unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Vorwissens wohl umso mehr, da andere Texte gelesen, andere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, u.U. ein geringfügig anderer Wortschatz erworben und mithilfe anderer Lehr- und Lernstrukturen gearbeitet wurde. Daher sollte man grundsätzlich anstreben, die unterschiedlichen Lehrgangsformen auch in der Oberstufe getrennt zu halten. Ist dies wirklich nicht möglich, sollte aber nicht automatisch zu der *Default*-Einstellung des frühbeginnenden LU zurückgekehrt werden, sondern sollten für alle Lernenden passende Angebote gemacht werden. Womöglich erscheint es eher sinnvoll, für den gesamten Kurs das Mehrsprachigkeitskonzept zumindest in Teilen weiterzuführen, da auch die Lernenden des frühbeginnenden Lehrgangs nun auf einem ähnlichen Stand sind, was Fremdsprachenkenntnisse in der ersten Fremdsprache und was altersbedingte Kompetenzen angeht, sodass auch sie dazu übergehen könnten, sprachübergreifend zu lernen. Grammatik, die für die Spätbeginnenden noch aussteht, könnte somit für die Frühbeginnenden zwar wiederholend, aber in einer für sie neuen Vermittlungsform eingebracht werden, die sie so auch noch bereichern könnte. Dennoch bleibt die Zusammenführung der verschiedenen Lehrgangsformen wohl die größte Schwierigkeit. Hierfür bräuchte es weitere passende Analysen und Vorschläge, die diese Möglichkeiten in den Blick nehmen.

6. Fazit

Spezifische Voraussetzungen des Spätbeginns

Ausgehend von der Problembeschreibung eines exemplarischen Falles in Berlin hat die Arbeit die Voraussetzungen des spätbeginnenden LU aufgezeigt, die sich teils als Vorteile, teils als Nachteile darstellen. Die Nachteile, die vor allem durch den kurzen Zeitraum gegeben sind, wurden für die folgende Charakterisierung bewusst in den Hintergrund gerückt, weil diese das Narrativ der bisherigen Forschung beherrscht haben und eine auf Mangel ausgerichtete Konzeption meines Erachtens nicht konstruktiv ist. Da der Zeitraum beim Spätbeginn nun einmal unveränderlich ist, muss der Fokus auf der effektiveren Nutzung der Vorteile sowie auf der Anpassung von Methoden und Zielen des Lehrgangs liegen. Als Vorteile des Lehrgangs haben sich die fortgeschrittenen bzw. erweiterten Sprachkenntnisse der Lernenden bezüglich der Übersetzungssprache Deutsch, der ersten Schulfremdsprache Englisch und einer zweiten Schulfremdsprache Französisch oder Spanisch (teilweise gar einer dritten Schulfremdsprache, Russisch oder Spanisch), die als Transferbasen dienen können, sowie altersbedingte gesteigerte Fähigkeiten in der Abstraktion und Reflexion, im analytischen und metakognitiven Arbeiten, beim Memorieren und bei der Sprachlernkompetenz gezeigt. Auch das aufgrund der Motivationstheorie antizipierte Sprachlerninteresse und die vorausgegangenen Sprachlernerfolge können als Vorteil des Spätbeginns begriffen werden.

Konzeptionelle Antworten auf die Vor- und Nachteile des Spätbeginns

Als Antwort auf das Zeitproblem scheint eine Eingrenzung bzw. Fokussierung der Ziele und Inhalte des LU erforderlich. Für eine solche notwendige Eingrenzung und eine Priorisierung der vorhandenen Vorteile wurde das Konzept der kulturellen Mehrsprachigkeit vorgeschlagen. Dieses kann zum einen dazu verhelfen, den Spracherwerb zu beschleunigen, indem die vorhandenen Transferbasen aktiv genutzt werden und sprachübergreifend gelernt wird. Aufgrund der kognitiven Reife der Lernenden und im Sinne der Motivationstheorie ist es zum anderen angeraten, eine andere Herangehensweise, nämlich mehr Abstraktion und Reflexion und auch andere thematische Schwerpunkte für den Spätbeginn zu wählen, indem an vorhandenes Wissen auf sprachlicher, textueller wie kultureller Ebene angeknüpft wird.

Das Erreichen einer kulturellen Mehrsprachigkeit kann zudem auch als Ziel des LU gelten. So kann der Aufbau von Sprachbewusstheit, der Vergleich mit anderen Sprachen und die Kenntnis über Sprach- und kulturelle Verwandtschaft als Ziel des LU in den Fokus genommen werden. Der Ausblick in die Bereiche Text und Kultur haben darüber hinaus gezeigt, dass das Konzept auf allen Ebenen des LU ausgearbeitet werden kann: Kulturelle Mehrsprachigkeit ist auch bei der Auswahl, Erschließung, Übersetzung und Interpretation von Texten hilfreich und fördert den Vergleich und die Inbezugnahme

von modernen Sprachen und fremdsprachlichen Texten. Die mehrsprachige Herangehensweise an den lateinischen Text stellt eine Möglichkeit des *Scaffoldings* dar, das Textverständnis zu erleichtern, bietet aber auch die Möglichkeit, moderne Rezeptionen lateinischer Texte einzubinden und zu vergleichen. Gerade der Bereich der Kultur kann nach dem Prinzip der Mehrsprachigkeit ausgerichtet werden: Themen, die primär die kulturelle Vielfalt des römischen Imperiums und dessen Umgang damit widerspiegeln, können als zentral begriffen werden. Wissen über das römische Reich kann zudem immer in Bezug zur antiken ebenso wie zu heutiger Kulturenvielfalt in Europa gesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein solches Konzept sich zur Aufgabe macht, in allen Bereichen und Zielen des Lateinunterrichts nach Möglichkeiten des mehrsprachigen Lernens zu suchen. Die Leitfrage, die Lehrwerkmachende und Lehrende immer vor Augen haben sollten, lautet: Wie kann dieser Inhalt zum Sprachvergleich, zur Sprachenreflexion, zum interkulturellen Lernen beitragen und anregen? Hierdurch ergibt sich idealerweise auch die aus Zeitgründen dringend notwendige Eingrenzung von Inhalten und Zielen, da mit einem solchen Fokus vor allem solche Texte, kulturellen Inhalte, Vokabeln und Grammatik gründlich thematisiert werden, die die Möglichkeit zur Sprachreflexion und des mehrkulturellen Lernens anbieten. Andere Themen, die das weite Spektrum des LU umfasst, aber nicht im Einklang mit diesem Grundprinzip sind, also rein intralingual bzw. intrakulturell angesiedelt sind, können in diesem Konzept entsprechend nachrangig behandelt werden und lediglich als dienende Inhalte betrachtet werden, die nur bei Bedarf hinzugezogen werden.

Ziele, Selbstverständnis und Abgrenzung des Spätbeginns von anderen Lehrgangsformen

Mit einem solchen Konzept und Vorgehen ergibt sich auch eine natürliche Abgrenzung von den frühbeginnenden Lehrgängen, die als Vergleichssprachen i.d.R. nur das Deutsche (und weitere mögliche Herkunftssprachen) zur Verfügung haben. Zu Recht wird oft problematisiert, dass bei Latein II die Transfer- und Synergieeffekte zwischen der ersten und zweiten Fremdsprache noch recht gering ausfallen, da die Schüler*innen im Englischen selbst noch nicht über ausreichende Kenntnisse verfügen. Gleiches gilt für die gleichzeitig mit oder nach Latein II einsetzenden Fremdsprachen. In der Schulpraxis wird bei Latein I oder II daher in der Regel der Sprachvergleich nur zwischen Latein und Deutsch gezogen. Allein der Spätbeginn kann auf umfassendere Sprachkenntnisse in der Übersetzungssprache, der ersten Fremdsprache sowie mindestens Grundkenntnisse in der zweiten Fremdsprache aufbauen und kann sich somit seine eigene Berechtigung neben den anderen Lehrgangsformen verdienen.

Das Ziel des Lateinunterrichts, Grundlagen für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu schaffen, wird vielerorts als Vorteil (und auch Legitimationsgrund) des Faches angeführt (Vgl. Kapitel 2). Dieser bleibt

für die frühbeginnenden Lateinlehrgänge wohl in der Praxis aber ein häufig mehr oder weniger leeres Versprechen: Wenn Latein als Grundlagenfach zu Beginn der Schullaufbahn unterrichtet wird, kann man lediglich darauf hoffen, dass die Fremdsprachenlehrenden der Fächer, die womöglich folgen, auf die durch Latein erworbenen Kenntnisse aufbauen und sich dieser Grundsteinlegung auch tatsächlich bedienen. Der TransfERNutzen liegt also erst in der Zukunft und außerhalb des eigenen fachlichen Verantwortlichkeits- und Kontrollbereichs. Aufgrund des kommunikativen Ansatzes der modernen Fremdsprachen(didaktik) wird dieser Nutzen des Lateinischen aber u.U. gar nicht oder nicht in diesem Ausmaß wahrgenommen, sodass die Schüler*innen sich die im Lateinunterricht erworbenen Grundlagen für späteres Fremdsprachenlernen (selbst!) zu Nutze machen müssen. Der vermeintliche Vorteil von Latein als erste oder zweite Fremdsprache verpufft also womöglich, weil er von Lehrenden und Lehrwerken nicht aktiv bedient wird. Somit bleibt auch das von Fürsprecher*innen des Faches vielfältig betonte Potential, nämlich die Sprungbrettfunktion von Latein zu weiteren Fremdsprachen, insbesondere zu den (romanischen) Tochtersprachen, wirkungslos. Dreht man aber den Spieß um, stellt man die Muttersprache Latein also in der Schullaufbahn zeitlich hinter die Tochtersprachen, so fällt die Verantwortung, Parallelen zwischen den Sprachen aufzuzeigen, Sprachen zu vernetzen und zu vergleichen, dem Fach Latein selbst zu. Lateinlehrende geben das Potential, Latein als Basis für Sprachvergleich und -reflexion zu nutzen, nicht aus der Hand, sondern können dies nun selbst leisten. Dieses fachliche Ziel lässt sich de facto nur im Spätbeginn wahrhaftig realisieren und bleibt so nicht nur ein vages Zukunftsversprechen. Daher: Die ausdrücklichen Ziele von Sprachvergleich und die Sprachreflexion können besonders gut im Spätbeginn erreicht werden, wenn ein entsprechender Fokus gewählt wird. Hierzu sind die Lernenden aufgrund ihrer Voraussetzungen und fortgeschrittenen Schullaufbahn in besonderem Maße befähigt.

Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des spätbeginnenden Lateinunterrichts kann darin liegen, durch den sprachlichen und kulturellen Vergleich in besonderer Weise einen Beitrag zu der von der KMK geforderten²²⁴ Europabildung zu leisten, die „*cosmopolitan citizenship*“²²⁵ der Lernenden zu befördern und den Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik nachzukommen. Dadurch ist der spätbeginnende LU nicht nur für Legitimationsdebatten nach außen gerüstet, sondern bietet auch den Lernenden eine altersangemessene Bedeutung und Relevanz in ihrer nun bereits fortgeschrittenen Schullaufbahn, was sich wiederum positiv auf die Lernmotivation auswirken dürfte.

²²⁴ Vgl. Empfehlung der Kultusministerkonferenz 2008:

<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/europabildung-in-der-schule-neue-empfehlung-der-kultusministerkonferenz.html>

²²⁵ Vgl. hierzu: Osler und Starkey (2015): Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning.

Latein ab Klasse 9 – besser spät als nie?

Abschließend lässt sich konstatieren, dass nicht nur die Haltung „besser spät als nie“ den spätbeginnenden Lateinunterricht rechtfertigt, sondern dass mit Blick auf die zahlreichen Vorteile des Spätbeginns und die vielseitigen Möglichkeiten, diese zu nutzen und den Lateinunterricht konzeptionell für diese Lehrgangsform neu aufzustellen, man den Spätbeginn als eine durchaus wertvolle Version des LU schätzen kann. Insbesondere in der Vielfalt der Lehrgangsformen kann ein großes Potential für das Selbstverständnis des Faches Latein liegen, nämlich als ein breit aufgestelltes, multivalentes Schulfach, das verschiedene Foki annehmen kann. Es wäre wünschenswert, wenn sowohl die fachdidaktische Forschung als auch Lehrkräfte und Verlage diese Haltung einnehmen und Innovationen für alle Lehrgänge gleichermaßen vorantreiben könnten. Insbesondere die didaktische Aufbereitung eines mehrsprachigen Ansatzes durch ein passendes Lehrwerk, aber auch die methodische Umsetzung des sprachvergleichenden Arbeitens durch vielfältige Aufgabenformate und mehrsprachige Textgestaltung sollte weiterführend behandelt werden. Darüber hinaus sollte die Umsetzung eines Spracherwerbs anhand von adaptierten Originaltexten sowie eine mögliche Änderung der Reihenfolge des grammatischen Spracherwerbs für diese Altersgruppe geprüft werden. Ebenso wäre ein Erkenntnisgewinn bezüglich der individuellen Interessensgebiete der Lernenden im spätbeginnenden Lateinunterricht wünschenswert. Der Bedarf an fachdidaktischer Wertschätzung und Zuwendung für den Spätbeginn ist also groß und angesichts der langjährigen Existenz dieser Lehrgangsform überfällig – aber auch hier gilt: *Potius sero quam numquam!*

7. Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz. „Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht.“ *Forum Classicum*, Nr. 2 (1971): 7-11.
- Alamargot, Gérard, et al. *Découvertes 2. Schülerbuch 2. Lernjahr*. Bd. 2. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2004.
- Alamargot, Gérard, et al. *Découvertes 2. Schülerbuch 3. Lernjahr*. Bd. 3. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2004.
- Baader-Schnapper, Ursula. „Rezension: Fink, Gerhard / Friedrich Maier (Hrsgg.): *Cursus Brevis*. Texte und Übungen. Bamberg: Buchner 2002. UND: *Cursus Brevis*. Systematische Begleitgrammatik. Bamberg: Buchner 2000.“ *Forum Classicum* 45, Nr. 2 (2002): 151-155.
- Baader-Schnapper, Ursula. „Rezension: Nickel, Rainer / Uta Mazur-Unger: *Latein drei*. München: Buchner 2000 (Schülerband, Vokabelheft, Lehrerheft).“ *Forum Classicum* 43, Nr. 4 (2000): 293-295.
- Baer-Engel, Jennifer, Carolyn Jones, Jon Marks, Alison Wooder, Cornelia Kaminski, und Elise Köhler-Davidson. *Green Line 5. Schülerbuch Klasse 9*. Herausgeber: Harald Weisshaar. Bd. 5. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2018.
- Baer-Engel, Jennifer, et al. *Green Line 4. Schülerbuch Klasse 8*. Herausgeber: Harald Weisshaar. Bd. 4. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2017.
- Ballweg, Sandra. „Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung.“ In *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, von Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner, 274-280. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2019.
- Barié, Paul. „Überlegungen zur Konstruktion eines dreijährigen Lehrgangs.“ *Forum Classicum*, Nr. 3 (1976): 8-13.
- Barié, Paul. „Überlegungen zur Konstruktion eines Lehrgangs für Latein als 3. Fremdsprache.“ *Forum Classicum*, Nr. 3 (1976): 13-16.
- Berchtold, Volker, Markus Janka, und Markus Schauer. *Adeamus!* Bd. Ausgabe A. Berlin: Cornelsen Verlag, 2016.
- Berndt, Annette. „Die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz in lebenslanger Sicht: Ein Zugang über die Theorie dynamischer Systeme.“ In *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*, von Annette Berndt, Herausgeber: Annette Berndt, 47-60. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2013.
- Beyer, Andrea. *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie, Analyse, Konzeption*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2018.
- Biermann, Wilhelm. „Beiträge zur Praxis des dreijährigen Lateinkurses der Oberstufe.“ *Altsprachlicher Unterricht* 14, Nr. 4 (1971): 41-52.
- Blänsdorf, Jürgen. „Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers.“ *Altsprachlicher Unterricht* 49, Nr. 2+3 (2006): 90-103.
- Borchardt, A., und S. E. Göthlich. „Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien.“ In *Methodik der empirischen Forschung*, von S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter und J. Wolf. Gabler, 2007.
- Böttger, Heiner, und Michaela Sambanis. *Sprachen lernen in der Pubertät*. Gunter Narr Verlag, 2017.
- Braunburger, Daniel. „Rezension: *Lingua Latina*. Intensivkurs Latinum Lehr- und Arbeitsbuch, von Cornelia Techritz und Hermann Schmid, Stuttgart, Klett-Verlag.“ *Forum Classicum* 60, Nr. 1 (2017): 45-47.

- Bruckmayer, Birgit, Isabelle Darras, Léo Koesten, Inge Mühlmann, Andreas Nieweler, und Sabine Prudent. *Découvertes 1. Schülerbuch 1. Lernjahr*. Bd. 1. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2004.
- Bryant, Antony. „Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice.“ *Oxford Scholarship Online*, 2017.
- Bryant, Antony, und Kathy Charmaz. *Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices*. 2007.
- Cabrelli Amaro, J., und M. Iverson. „Third language acquisition.“ In *Handbook of Spanish Linguistics*, von K. Geeslin. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- Cherubim, Dieter. „Zur kontrastiven Grammatik.“ *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* (Franz Steiner Verlag) 38, Nr. 2 (1971): 206-218.
- Comparán Rizo, Juan José. *Raíces Griegas y Latinas de la Lengua Española*. Mexio: Umbral Editorial, 2006.
- Cornelsen Verlag. *Rund ums Schulbuch*. Cornelsen Verlag, kein Datum.
- Council of the European Union. „Conclusions on multilingualism and the development of language competences.“ Education, Youth, Culture and Sport, Brüssel, 2014.
- Darcy, Isabelle, und Ingo Feldhausen. „Das Französische.“ In *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, von Manfred Krifka, et al., 321-346. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2014.
- De Angelis, Gessica. *Third or Additional Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2007.
- Demandt, Alexander. „Kulturenkonflikt im Römischen Reich? Eine zeitgemäße Betrachtung.“ In *Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften. Geschichte, Problematik und Chancen*, von A. Ackermann und K. E. Müller, 65-82. Bielefeld, 2002.
- Doff, Sabine, und Anina Lenz. „Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein.“ *Pegasus-Onlinezeitschrift* XI, Nr. 1 (2011): 31-49.
- Doff, Sabine, und Stefan Kipf. „„When in Rome, do as the Romans do ...“. Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein.“ *Forum Classicum* 50, Nr. 4 (2007): 256-266.
- Dominick, Laura. „Chancen und Grenzen übergreifender Grammatikarbeit Englisch/Latein.“ *Pegasus-Onlinezeitschrift* XV, Nr. 1 (2015): 1-47.
- Edmondson, Willis J. „Kritisches Alter, Frühbeginn und individuelle Unterschiede.“ In *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjohan*, von Annette Berndt und Karin Kleppin, 269-278. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2015.
- Europäische Kommission. „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur.“ Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017, Straßburg, 2017.
- Fischbach, Sigrid. „Latein und Französisch - Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung von Französischkenntnissen im Lateinunterricht.“ *Altsprachlicher Unterricht* 24, Nr. 1 (1981): 51-59.
- Fischbach, Sigrid. „Latein und Französisch. Überlegungen und Materialien zur Kooperation beider Fächer.“ *Altsprachlicher Unterricht* 38, Nr. 4+5 (1995): 47-57.
- Frederking, Walther. „Zeit optimal nutzen - Zeit sparen: Probleme des Anfangd - nur des Anfangs?“ *Forum Classicum* 59, Nr. 4 (2016): 205-208.

- Gibson, M., und B. Hufeisen. „Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown language into a known foreign language.“ In *The Multilingual Lexicon*, von J. Cenoz, B. Hufeisen und U. Jessner, 87-102. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Gil, Alberto. „Latein und Spanisch. Zur Geschichte einer fruchtbaren Beziehung.“ *Altsprachlicher Unterricht* 59, Nr. 1 (2016): 2-9.
- Glinz, Hans. *Grammatiken im Vergleich: Deutsch - Französisch - Englisch - Latein. Formen - Bedeutungen - Verstehen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2014.
- Glücklich, Hans-Joachim. *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.
- Glücklich, Hans-Joachim. *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. Vandenhoeck & Ruprecht, 1993.
- Groseva, M. „Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?“ In *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*, von B. Hufeisen und B. Lindemann, 21-30. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Grosjean, F. „Processing Mixed Language: Issues, Findings and Models.“ In *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, von M. B. de Groot und J. Kroll, 225-254. Mahwah (New Jersey): Erlbaum, 1997.
- Grosse, Maria. *Pons Latinus - Modellierung und empirische Erforschung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Berlin: Verlag Peter Lang, 2017.
- Grotjohan, Rüdiger, und Torsten Schlak. „Alter und Fremdsprachenlernen: Ein Forschungsüberblick.“ In *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*, Herausgeber: Annette Berndt, 14-45. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2013.
- Haedicke, Walter. „Latein als dritte Fremdsprache an Mädchengymnasien.“ *Altsprachlicher Unterricht*, Nr. 3 (1959): 47-61.
- Heilmann, Willibald. „Ziele des Lateinunterrichts.“ *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* (Carl Winter Universitätsverlag) 18, Nr. 4 (1975): 11-17.
- Herdina, P., und U. Jessner. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- Hermes, Eberhard. „Latein als Wahlpflichtfach in einem reformierten Lehrplan.“ *Altsprachlicher Unterricht* 13, Nr. 2 (1970): 16-32.
- Hohmann, Melanie, Hrsg. *¡Arriba! Schülerband 2*. Bamberg: C.C.Buchner, 2015.
- Hohmann, Melanie, Hrsg. *¡Arriba! Schülerband 3*. Bamberg: C.C.Buchner, 2015.
- Horner, Marion, Carolyn Jones, Elizabeth Daymond, Paul Dennis, Rosemary Hellyer-Jones, und Harald Weisshaar. *Green Line 1. Schülerbuch Klasse 5*. Herausgeber: Harald Weisshaar. Bd. 1. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2014.
- Horner, Marion, et al. *Green Line 2. Schülerbuch Klasse 6*. Herausgeber: Harald Weisshaar. Bd. 2. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2015.
- Hufeisen, Britta. „How do Foreign Language Learners evaluate Various Aspects of their Multilingualism?“ In *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*, von J. W. Rosenthal, 209-229. Mahwah (New Jersey): Erlbaum, 2000.
- Hufeisen, Britta. „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb.“ *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8, Nr. 2/3 (2003): 97-109.
- Huizinga, Mariette, Conor V. Dolan, und Maurits W. van der Molen. „Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis.“ *Neuropsychologia* 44 (2006): 2017-2036.

- Hüls, Rudolf. „Latein in der Jahrgangsstufe 9 einer Gesamtschule.“ *Altsprachlicher Unterricht* 30, Nr. 4 (1987): 45-50.
- Hunt, Francis. „Teaching and Learning Latin in the Key Stage 3 Classroom: Using the Cambridge Latin Course Explorer Tool.“ *Journal of Classics Teaching* 19, Nr. 38 (2018): 42-49.
- Isaac, Benjamin. *The Invention of Racism in Classical Antiquity*. Princeton: Princeton University Press, 2004.
- Jesper, Ulf. „Grundsätzliches zur Übergangslektüre.“ *latein-unterrachten.de*. kein Datum.
- Jessner, U. „Metalingualistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning.“ *Language Awareness* 8, Nr. 3 & 4 (1999): 201-209.
- Jessner, U. „Towards a Dynamic View of Multilingualism.“ In *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*, von M. Pütz, 17-30. Amsterdam: Benjamins, 1997.
- Jones, Carolyn, et al. *Green Line 3. Schülerbuch Klasse 7*. Herausgeber: Harald Weisshaar. Bd. 3. Stuttgart: Ernst Klett GmbH, 2016.
- Kaiser, Georg A. „Das Spanische und das Portugiesische.“ In *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, von Manfred Krifka, et al., 381-403. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2014.
- Kammerer, Andrea, Sigrun Leistritz, Silvan Mertens, Clement Utz, und Doris Visser-Wermuth. *Prima C. Unterrichtswerk für Latein als 3. Fremdsprache*. Herausgeber: Clement Utz. Bamberg: C. C. Buchner, 2008.
- Kammerer, Andrea, Sigrund Leistritz, Silvan Mertens, Clement Utz, und Doris Visser-Wermuth. *Prima C. Begleitband*. Herausgeber: Clement Utz. Bamberg: C. C. Buchner, 2008.
- Keip, Marina. „Grammatikeinführung.“ In *Interaktive Fachdidaktik Latein*, von Marina Keip und Thomas Doepner, 39-75. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014.
- Kemp, C. „Multilinguals' Performance on a Grammaticality Judgement Task: Do other Languages make a Difference?“ *Paper presented at the International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*. Innsbruck, 16-18. September 1999.
- Kipf, Stefan. „ad fontes? Überlegungen zur Begründung der Originallektüre im altsprachlichen Unterricht.“ *Pegasus-Onlinezeitschrift V*, Nr. 2+3 (2005): 58-71.
- Kipf, Stefan. „Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein.“ *Forum Classicum* 53, Nr. 3 (2010): 181-197.
- Kipf, Stefan. *Integration durch Sprache: Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: C. C. Buchner, 2014.
- Kipf, Stefan. „Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19, Nr. 1 (April 2014): 138-147.
- Klein, Elaine C. „Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference?“ *Language Learning* 45, Nr. 3 (1995): 419-465.
- Kleppin, Karin. „Motivation. Nur ein Mythos? (I).“ *Deutsch als Fremdsprache* 38, Nr. 4 (2001): 219-225.
- Kogelschatz, Brigitte. „Pax oder paix? Zwischen Französisch und Latein soll kein Unfrieden herrschen.“ *Forum Classicum*, Nr. 3 (2006): 238-239.
- Kühn, Günter. *Menschen in der Migration zwischen vertrauter und fremder Tradition: unter besonderer Berücksichtigung der Situation der Bundesrepublik Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, 2013.
- Kultusministerkonferenz. „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i.d.F. vom 10.02.2005, 2005.
- Leggewie, Otto. „Zur Frage Latein und Latinum.“ *Forum Classicum*, Nr. 1 (1964): 16-17.

- Lowie, Wander, Marjolijn Verspoor, und Kees de Bot. „A Dynamic View of Second Language Across the Lifespan.“ In *Language Development over the Lifespan*, von Kees de Bot und Robert W. Schrauf, 125-145. New York, London, 2009.
- Lucht, Bente. „Das Fremde in der römischen Literatur.“ *Reader für die thematische Lektüre*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Wintersemester 2017/2018.
- Lucht, Bente. „Rezension: STATIO - Latein auf kurzem Wege für alle Formen des spätbeginnenden Lateinunterrichts. Hrsg. Prof. Dr. Friedrich Maier, Adaption und Gestaltung Rudolf Henneböhl, Bad Driburg: Ovid-Verlag, 2015.“ *Forum Classicum* 58, Nr. 4 (2015): 279-281.
- Luna, Beatriz, Krista E. Garver, Trinity A. Urban, Nicole A. Lazar, und John A. Sweeney. „Maturation of Cognitive Processes From Late Childhood to Adulthood.“ *Child Development* 75, Nr. 5 (2004): 1357-1372.
- Mägiste, E. „Learning a Third Language.“ *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5, Nr. 5 (1984): 415-421.
- Maier, Friedrich. „Latein als spät beginnende Fremdsprache. Eine neue Erscheinungsform des Faches.“ *Anregung* 24, Nr. 6 (1978): 360-366.
- Maier, Friedrich. „Latein auf dem Prüfstand. Für eine Reform des Lektüreunterrichts in der Mittelstufe.“ *Forum Classicum* 45, Nr. 3 (2002): 175-185.
- Maier, Friedrich. *Warum Latein? Zehn gute Gründe*. Reclam, 2008.
- McMillan, Ian. „Transformatio Per Compexitatem: The 20th Century Transformation of Latin Teaching in the UK.“ *Journal of Classics Teaching* 16, Nr. 32 (2015): 25-32.
- Meißner, Franz-Joseph. „Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht.“ In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, 151-157. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2003.
- Meißner, Franz-Joseph. „Mehrsprachigkeit in der Perspektive lebenslangen Lernens.“ In *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*, von Annette Berndt, 75-88. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2013.
- Missler, B. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Mitchell, R., und F. Myles. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.
- Muñoz, Carmen. „The effects of age on foreign language learning: The BAF Project.“ In *Age and the rate of foreign language learning*, von Carmen Muñoz, 1-40. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- Nayak, N., N. Hansen, N. Krueger, und B. McLaughlin. „Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults.“ *Language Learning* 40, Nr. 2 (1990): 221-244.
- Neveling, Christiane. „Latein - ein Weg zur Mehrsprachigkeit?“ In *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, von Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner, 433-436. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2019.
- Nickel, Rainer. „Motivation im spätbeginnenden Lateinunterricht - Ein Plädoyer für genießendes Lernen.“ *Altsprachlicher Unterricht* 22, Nr. 5 (1979): 48-59.
- Ó Laoire, M., und L. Aronin. „Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality.“ In *Trilingualism in Family, School, and Community*, von C. Hoffmann und J. Ytsma, 11-29. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- Osler, A., und H. Starkey. „Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning.“ *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 3, Nr. 2 (2015): 30-39.
- Oxford University Press. *Oxford English Dictionary*. 2020. <https://www.oed.com/>.

- Paradis, Michel. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 2004.
- Paradis, Michel. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: Benjamins, 2009.
- Patel, Dru. „An Investigation into Independent Learning Using the Cambridge Latin Course Independent Learning Manual with Year 9 Students.“ *Journal of Classics Teaching* 16, Nr. 31 (2015): 14-18.
- Peilicke, Lena. „Viel allein hilft nicht viel - Eine Analyse der lateinisch-englischen Wortverweise in Unterrichtswerken für den Latein- und Englischunterricht.“ *Pegasus-Onlinezeitschrift* XI, Nr. 1 (2011): 82-101.
- Pereira, Susana Marta. „The Status of Latin in Portugal: Resilience and Resistance.“ *Journal of Classics Teaching* 19, Nr. 37 (2018): 30-34.
- Pfister, Raimund. „Latein ohne Lektüre.“ *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes*, 1987: 51-52.
- Pike, Moss. „Latin in the 21st Century.“ *Journal of Classics Teaching* 17, Nr. 33 (2016): 6-7.
- Pinkernell-Kreidt, Susanne, Jens Kühne, und Peter Kuhlmann. *Via Mea*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2013.
- Pridik, Karl-Heinz. „Ein Modell für den Lateinunterricht an der Kollegstufe.“ *Altsprachlicher Unterricht* 16, Nr. 5 (1973): 120-128.
- Quetz, Jürgen, und Gerhardt von der Handt. *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2002.
- Rademacher, Jörg, Hrsg. *English G Access*. Bd. 5. Berlin: Cornelsen Verlag, 2017.
- Reinhart, Günter. „Beschreibung eines Intensivkurses in Latein (Klasse 11).“ *Altsprachlicher Unterricht* 18, Nr. 5 (1975): 93-98.
- Röder, Christine. „Spanisch im Lateinunterricht?“ *Altsprachlicher Unterricht* 59, Nr. 1 (2016): 10-11.
- Rosbach, Jens. *Mit Tempo in den Klassenraum. Wie Schulbücher in Deutschland entstehen*. Deutschlandfunk, 11. Juli 2009.
- Rothman, J. „Linguistic and Cognitive Motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of Third Language (L3) Transfer: Timing of Acquisition and Proficiency considered.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 18 (2015): 179-190.
- Ryan, Stephen, und Zoltán Dörnyei. „The long-term evolution of language motivation and the L2 self.“ In *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*, Herausgeber: Annette Berndt, 89-100. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2013.
- Sambanis, Michaela. *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2013.
- Sambanis, Michaela. „Wie Jugendliche lernen: Das pubertäre Hirn hungert nach Erfahrung.“ *Tagesspiegel*. 04. 04 2017.
- Schibel, Wolfgang. „Sieben Fallen des Lateinunterrichts - und sieben AUSwege zu einem Ziel.“ *Forum Classicum* 57, Nr. 1 (2014): 32-44.
- Schlag, Ursula. „Latein à la française. Französisch öffnet die Tür zu Latein III.“ *Altsprachlicher Unterricht* 48, Nr. 4 (2005): 34-39.
- Schmude, Michael P. „Latein für das 21. Jahrhundert. Grundlagenfach eines europäischen Gymnasiums.“ *Forum Classicum*, Nr. 1 (1997): 8-11.
- Schmude, Michael P. „Latein für das 21. Jahrhundert. Grundlagenfach eines europäischen Gymnasiums.“ *Forum Classicum*, Nr. 1 (1997): 8-11.
- Schulz-Koppe, Heinz-Jürgen. „Latein und Türkisch.“ *Forum Classicum*, Nr. 1 (2014): 46-50.

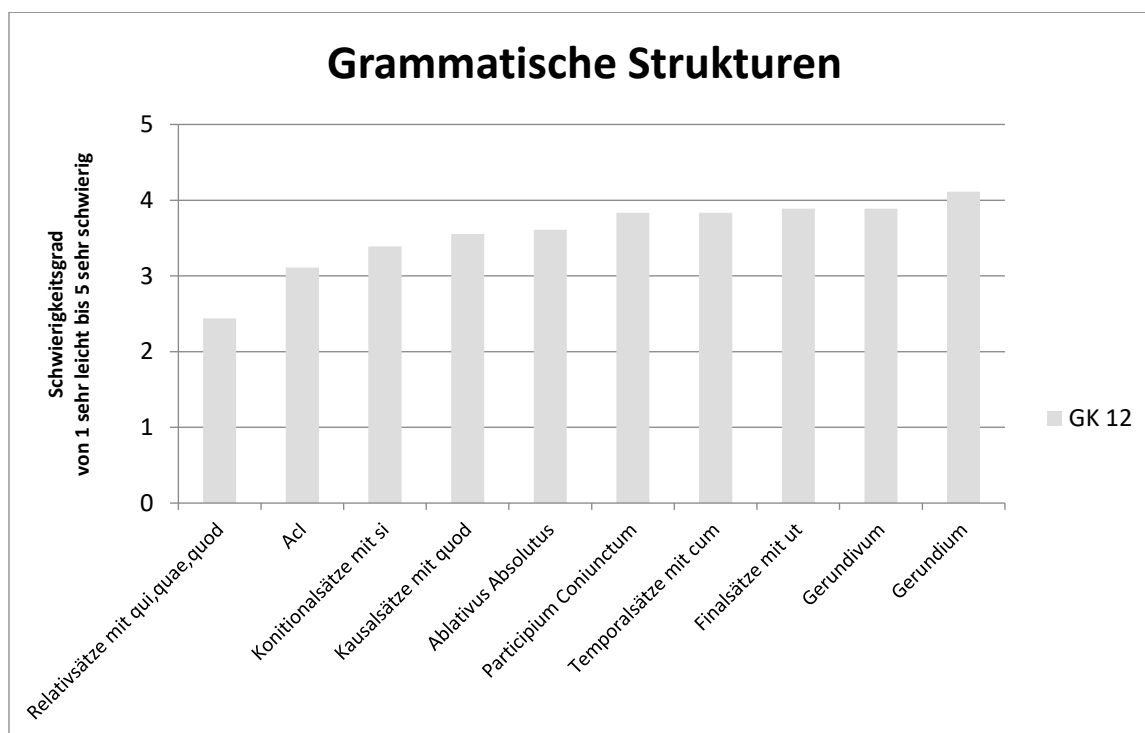
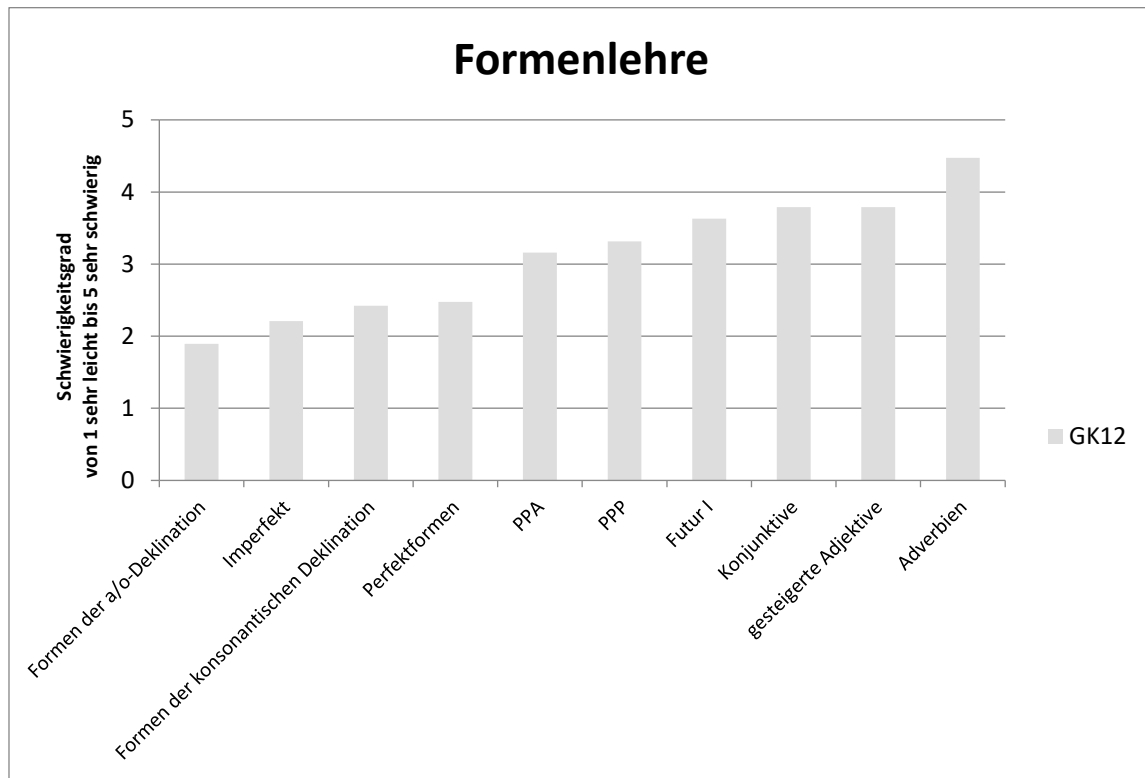
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. „Rahmenlehrplan für das Fach Latein.“ *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil C.* 18. November 2015.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. „Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein.“ 2006.
- Siebel, Katrin. *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz.* Göttingen: V&R unipress, 2017.
- Siewert, Walter. „Literatur als grammatikalischer Steinbruch. Gedanken zu adaptierten Texten in lateinischen Unterrichtswerken.“ *Forum Classicum* 48, Nr. 1 (2005): 34-39.
- Singer, Johannes. „Grundsatzprogramm des DAV und die DAV-Matrix.“ Ludwig-Maximilians-Universität München, 2011.
- Singh, R., und S. Carroll. „L1, L2 and L3.“ *Indian Journal of Applied Linguistics* 5 (1979): 51-63.
- Sommer, Katja. „Rezension: Statio - Latein auf kurzem Wege. Ovid-Verlag 2015.“ *Forum Classicum* 62, Nr. 4 (2018): 277-281.
- Stratenwerth, Dietrich. „Roma era una gran ciudad...Spanisches im Lateinunterricht.“ *Altsprachlicher Unterricht* 48, Nr. 4 (2005): 59-63.
- Strathmann, Jochen. „Tertiärsprachen.“ In *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, von Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner, 424-426. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2019.
- Strauss, Anselm L., und Juliet Corbin. „Grounded Theory Methodology: An Overview.“ In *Handbook of Qualitative Research*, von Norman K. Denzin, 273-285. London, New York: Sage, 1994.
- Strauss, Anselm L. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz/PVU, 1996.
- Strübing, Jörg. „Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten.“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, Nr. 2 (2002): 318-342.
- Tavakol, Mahbube, und Ali Akbar Jabbari. „Cross-linguistic Influence in Thir Language (L3) and Fourth Language (L4) Acquisition of the Syntactic Licensing of Subject Pronouns and Object Verb Property: A Case Study.“ *International Journal of Research Studies in Language Learning* 7, Nr. 7 (2014): 29-42.
- Telg gen. Kortmann, Jan. „Reisen in der Antike.“ *Reader für die thematische Lektüre.* Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sommersemester 2018.
- Thies, Stephan. „Englisch und Latein.“ *Altsprachlicher Unterricht* 45, Nr. 1 (2002): 2-12.
- Thomas, J. „The Role played by Prior Linguistic Experience in Second and Third Language Learning.“ In *The Eleventh Linguistic Association of Canada and United States Forum 1984*, von R. Jr. Hall, 510-518. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, 1985.
- Trafford, Simon. „Latin and Classical Languages on the International Baccalaureate Middle Years Programme.“ *Journal of Classics Teaching* 18, Nr. 36 (2017): 17-19.
- Utz, Clemens, und Andrea Kammerer. *ROMA.* Bamberg: Buchner Verlag, 2016.
- Utz, Clemens, und Andrea Kammerer. *Prima Nova.* Bamberg: Buchner Verlag, 2011.
- Van de Loo, Tom. „Grammatikarbeit während der Lektüre.“ In *Interaktive Fachdidaktik Latein*, von M. Keip und T. Doepner, 147-160. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014.
- Visser, Tamara. „Moderne Sprachen und Latein. Eine Unterrichtsreihe für Latein III.“ *Altsprachlicher Unterricht* 38, Nr. 4+5 (1995): 30-46.
- Weisshaar, Harald, Hrsg. *Green Line.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2018.

- Weitz, Friedemann. „Das Lernvokabular im Lateinbuch. Exemplarische Betrachtung eines neueren Sprachlehrgangs.“ *Forum Classicum*, Nr. 1 (2003): 75-78.
- Werker, J. F. „The effect of multilingualism on phonetic perceptual flexibility.“ *Applied Psycholinguistics* 7 (1986): 141-156.
- Westphalen, Klaus. „Latein als Basisfach europäischer Kultur.“ *Forum Classicum*, Nr. 2 (1992): 52-64.
- Williams, S., und B. Hammarberg. „Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model.“ *Applied Linguistics* 19, Nr. 3 (1998): 295-333.
- Wirth, Theo. „Elemente einer sprachlichen Allgemeinbildung - ein Ziel des Lateinunterrichts.“ *Altsprachlicher Unterricht*, Nr. 2 (2001): 2-14.
- Wolf-Zappek, Sabine, und Melanie Hohmann. *¡Arriba! Schülerband 1*. Bamberg: C.C.Buchner, 2015.

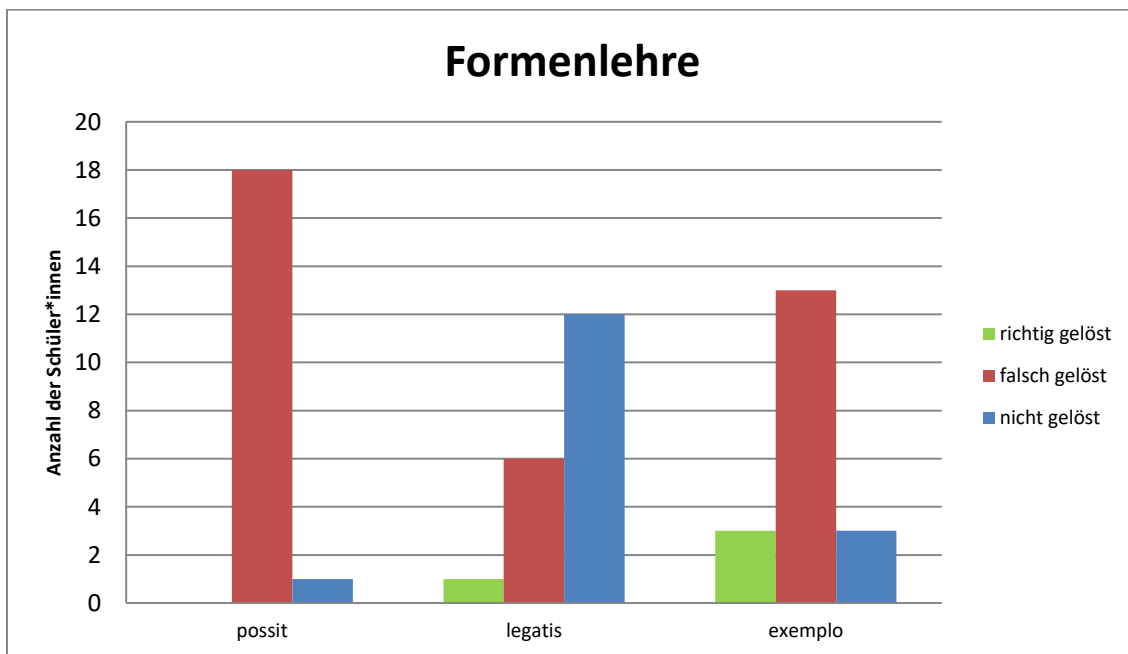
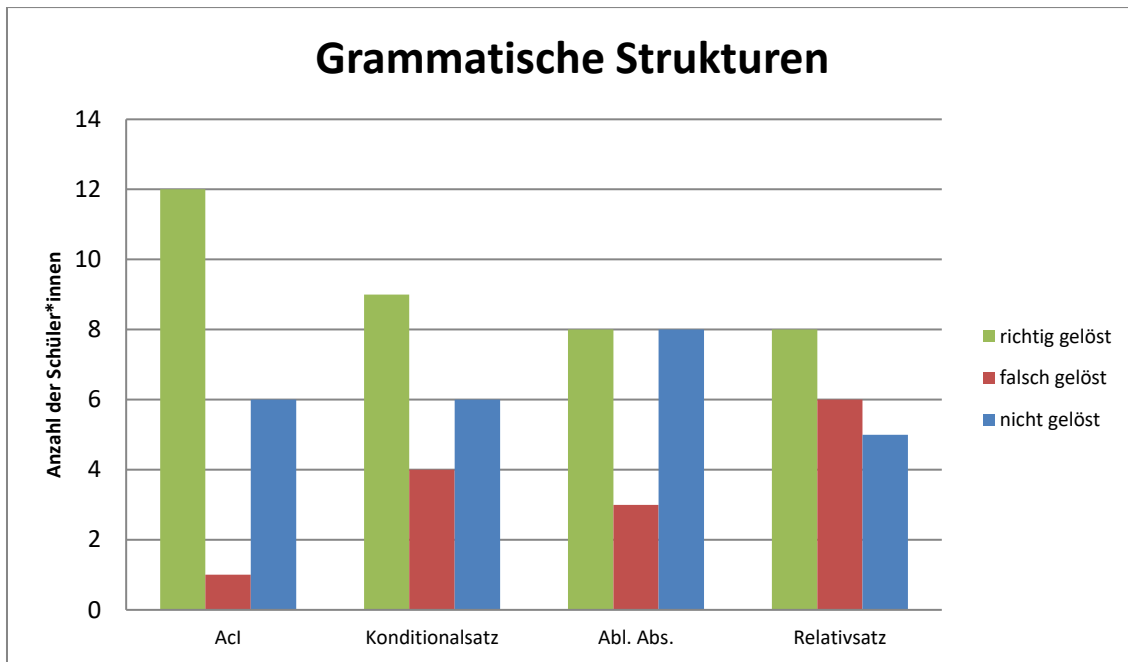
8. Anhang

Anhang 1: Ergebnisse des Lernforschungsprojekts an einem Berliner Gymnasium

a) Ergebnis der Selbsteinschätzung der Schüler*innen (GK 12)



b) Ergebnisse des Lernprotokolls (GK 12)



c) Schlussfolgerungen aus Selbsteinschätzung und Lernprotokoll:

- Fokus auf Grammatik-Strukturen, die
 - sich stark vom Deutschen unterscheiden: Acl, Partizipialkonstruktionen, Abl. Abs., Gerundium/Gerundivum
 - für Lektüre bedeutsam sind (Konjunktiv im NS ggf. eher unwichtig)
- Formenlehre: Unterscheidung von Wortarten, für Doppeldeutigkeit von Endungen sensibilisieren
- Die Progression des Lehrbuchs scheint bedeutsam, insbesondere bei Formenlehre und grammatischen Strukturen.

Anhang 2: Tabelle zum Sprachvergleich

	Latein	Deutsch Übersetzungssprache, i.d.R. L1	Englisch i.d.R. L2, erste Fremdsprache	Französisch Mögliche L3, zweite Fremdsprache	Spanisch Mögliche L3, zweite Fremdsprache
Historische Eckdaten		Durch Kontakt zwischen Germanen und Römern erhalten viele lateinische Wörter Einzug in die germanische Sprache Während der Christianisierung wird die lateinische Sprache zur Bildungssprache bzw. Verkehrssprache der Gebildeten	Römischer Einfluss beginnt 55/54 v. Chr. Durch die Caesar-Expeditionen nach Britannien. Durch die endgültige römische Eroberung 43 n. Chr. unter Claudius, Domitian und Hadrian trifft Latein auf das bislang vorherrschende Keltisch; in den folgenden Jahrhunderten dominiert die römische Kultur. Durch die Wortneuschöpfung der Wissenschaft, die sich auf lateinische und griechische Sprachwurzeln berufen, sind auch in den letzten hundert Jahren viele lateinische Wörter in den englischen Wortschatz integriert worden.	Gallien, bestehend aus verschiedenen Völkern mit eigenen Sprachen (Kelten, Aquitanier, Liguren, Iberer), wird ab 125 v. Chr. erobert. 58 v. Chr. ist Gallien fast vollständig erobert. Die keltische Sprache wird zugunsten des Lateinischen aufgegeben. Aus dem Vulgärlatein entsteht eine Protoform des Französischen.	Romanisierung der iberischen Halbinsel etwa 218 v. Chr., als Publius Cornelius Scipio im Zuge des 2. Punischen Krieges in Ampurias landet. 197 v. Chr. entsteht die Provinz Hispania. Teilweise gibt es bitteren Widerstand, insbesondere in Numantia, die vollständige Eroberung erfolgt erst 17 v. Chr. Latein verbreitet sich als Kultur- und Geschäftssprache, schließlich auch als Alltagssprache. Aus dem gesprochenen Vulgärlatein entwickelt sich langsam das Spanische.
Verben	Markierung durch multivalente Morpheme (Person, Tempus, Modus, Aktionsart)	Morphologisch markiert sind Person, Tempus und Modus 3 Grundformen: Infinitiv, Partizip I, Partizip II Besonderheit: trennbare Verben, die neben einem Grundbestandteil einen Verbzusatz enthalten (aufhören → wann hört er auf?)	Morphologisch kaum markiert, lediglich 3 Flexionsmorpheme -ed, -s, -ing 6 Tempora, 2 Genera Verbi, 3 Modi, hauptsächlich analytisch durch Hilfsverba und Modalpartikeln gebildet 3 Grundformen: Infinitive (mit und ohne ‚to‘), present participle, past participle Kurzformen für die Verben be, have, will, shall sehr gebräuchlich (I'm, she's, you've, we'll) Wenige, aber häufig verwendete unregelmäßige Verben (mit verschiedenen Tempusstämmen und solche, die keine Kennzeichnung haben: hurt, hurt)	3 Grundformen: Infinitiv, Participe présent, participe passé Verschiedene Konjugationsklassen, die auf lat. Konjugationsklassen zurückgehen: Verben auf -er<a-Konj.; auf -re<konson. Konj.; auf -ir<i-Konj.; auf -oir<e-Konj. Unregelmäßige Formen gerade bei den frequenzstärksten Verben in direkter Entwicklung aus dem Lateinischen, dabei existiert auch die mögliche Unterlassung der Kennzeichnung verschiedener Tempusstämme (il dit = présent und passé simple)	Reiche Verbflexion Für das Verb sein/esse gibt es zwei verschiedene Wörter: ser und estar Verlaufsform aus estar und Vollverb
Personalendungen	6 verschiedene Personalendungen, unterschiedliche Endung im Passiv Personalendungen können das Subjekt(pronomen) ersetzen * Constructio ad sensum: Personalendung kann sich nach der semantischen Mehrzahl eines Wortes richten	-e, -st, -t, -en, -t, -en Uneindeutigkeit der Personalendungen im Plural	Bis auf 3. Sg. -s keine; das -s wird nach natürlichem Spracherwerb erst sehr spät erworben Für die 2. Person gibt es keine Unterscheidung in Singular und Plural (beides ‚you‘)	Kennzeichnung der einzelnen Personen, jedoch im Schriftlichen viel deutlicher als im Gesprochenen: Je visite, tu visite, il visite, nous visitons, vous visitez, ils visitent -e, -e, -e, -ons, -ez, -ent Imparfait: -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient *constructio ad sensum:: Une foule de spectateurs attendaient le roi (multitudo hominum regem expectaverunt)	Null-Subjekt-Eigenschaft: Subjektpronomen ist nicht nötig, sondern wird durch die Personalendung ausgedrückt. Es wird, wie im Lateinischen, nur zur besonderen Betonung verwendet. -o, -s, -a/e, -mos, -is, -n
Tempora	Präsens	Präsens zur Bezeichnung der Gegenwart, teilweise auch zur Bezeichnung der Zukunft	Present Tense ähnelt dem lat. Präsens in seinem Gebrauch stark. Zusätzlich gibt es die Verlaufsform des Verbs.	Weitgehende Übereinstimmung mit dem Lat.	Das Praesente hat weitgehende Übereinstimmung mit dem Lateinischen. Zusätzlich gibt es eine Verlaufsform.
	Perfekt	Entspricht nicht dem lat. Perfekt! Vor allem in der gesprochenen Sprache	Das Present Perfect unterscheidet sich erheblich vom lat. Perfekt, da es Handlungen bezeichnet, die in der Vergangenheit angefangen haben und noch in die Gegenwart (Zukunft) hineinreichen. Dem lat. Perfekt entspricht vielmehr das simple past, das (Haupt-)Handlungen in der Vergangenheit bezeichnet.	Das Passé simple ist aus dem lat. Perfekt entstanden Das Passé composé ist aus der im Umgangslatein vorhandenen analytischen Form von habere + Perfektpartizip entstanden. J'ai répondu, i l'est entré bezeichnet den Geschehensvordergrund: aufeinanderfolgende, abgeschlossene Handlungen Ils buvaient quand il entra	Das Pretérito perfecto bezeichnet Handlungen und Ereignisse, die noch nicht abgeschlossen sind oder noch Bezug zur Gegenwart haben. Es ist zusammengesetzt aus dem Hilfsverb haber und Partizip II. Der Indefinido bezeichnet Ereignisse, die in der Vergangenheit liegen und bereits abgeschlossen sind. Markiert durch Flexionsmorpheme.

	Imperfekt	Entspricht nicht dem lat. Imperfekt! Vor allem in der Schriftsprache	Past progressive: Hierdurch wird der Aspekt besonders deutlich	Das Imparfait bezeichnet den Geschehenshintergrund : begleitende Umstände, Erklärungen, Beschreibungen, sich im Verlauf befindende Handlungen versuchte, wiederholte, aber nicht abgeschlossene Handlungen Ils buvaient, quand il entra	Das pretérito bezeichnet ein bestimmtes Ereignis, das an einem bestimmten Zeitpunkt oder für einen bestimmten Zeitraum in der Vergangenheit stattgefunden hat. Das imperfecto bezeichnet ein Geschehen, das in der Vergangenheit geschehen ist, unabhängig von Zeit und Verlauf, z.B. sich wiederholende Handlungen, zeitlich unbestimmte Handlungen.
	Plusquamperfekt	Weitgehende Übereinstimmung mit dem Lat.	Weitgehende Übereinstimmung mit dem Lat.	Weitgehende Übereinstimmung mit dem Lat.	Weitgehende Übereinstimmung mit dem Lat.
	Futur I Futur II	Das dt. Futur hat weitgehend auch die Funktionen des Futurs übernommen Kann aber häufig durch das Präsens ersetzt werden	Größere Ähnlichkeiten als mit dem Dt, da es zum Ausdruck zukünftiger Ereignisse gebraucht wird	Futur simple: j'irai (ibo) Präziser Gebrauch des Futur I: demain j'irai a Rome (cras Romam ibo) Futur II: quand j'aurai fini mes devoirs, je sortirai – si negotia perfecero, proficiscar)	Kann teilweise mit dem presente wiedergegeben werden.
Aktionsart	Aktiv Passiv (teilweise mit mediopassivischer Funktion)	Aktiv Passiv	Persönliches Passiv bei bestimmten Verben: he is said to... (dicitur...)	Aktiv Passiv Passiv im Präsensstamm deutlich seltener	Aktiv Passiv Reflexives Passiv (mediopassivisch): El libro se publicó el año pasado.
Modus	Konjunktiv teilweise als bloßes Signal der Hypotaxe (z.B. nach ut), teilweise mit modalen Funktionen	Konjunktiv I Konjunktiv II	Es gibt Überschneidungen beim Ausdruck der Möglichkeit oder des Irrealis, auch in Wunsch Hauptsätzen May be statt Konjunktivus Potentialis	Subjonctif als Modus der Unterordnung Conditionell mit eigenem semantischen Wert zum Ausdruck der Möglichkeit, des Wunsches etc im HS Conditionell für den Irrealis im HS Der Konjunktiv steht in Gliedsätzen mit bestimmten Konjunktionen: bienque, quioque (quamvis), porque, afinque (ut), sans que (quin) Der Konjunktiv steht nach unpersönlichen Ausdrücken: il est possible que..., il se peut que ... (fieri potest ut), il est nécessaire que... (necesse est ut) Der Konjunktiv steht nach Ausdrücken des Wunsches, Befehlens, Fürchtens, Hindernis: je souhaite que tu viennes (opto ut venias) Der Konjunktiv kann in Relativsätzen, die eine subjektive Aussage, einen Wunsch oder eine Absicht ausdrücken, stehen: Il y a peu d'hommes qui aient voyagé en Orient (pauci sunt qui eo profecti sint)	Condicional Condicional Perfecto Subjunctivo zum Ausdruck von Wille/Einfluss, Emotionen, Aufforderung, Zweifel und Hoffnung, im „unsicheren“ Relativsatz, in einigen Adverbialsätzen
Nomen	3 grammatische Genera 2 Numeri 5 Kasus: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Ablativ Verschiedene Deklinationen	3 grammatische Geschlechter: Maskulinum, Femininum, Neutrum 4 Kasus: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ 2 Numeri: Singular und Plural	Genus: kein grammatisches Geschlecht 2 Numeri: Singular und Plural (i.d.R. -s) 1-2 Kasus; Das Pronomen hat 3 Genera, 2 Numeri, 2-3 Kasus, bestimmter und unbestimmter Artikel sind vorhanden, aber genus-, numerus- und kasusneutral	Genus und Numerus zeigen sich über den Artikel 2 Genera: maskulin/feminin 2 Numeri: Singular und Plural Nur eine Kasusform	2 Genera: Maskulinum und Femininum Zeigt sich am Artikel, sowohl im Singular als auch im Plural, und meist an den Endungen der Nomina (außer bei femininen Substantiven, die aus der lat. u- Deklination übernommen wurden, z.B. la mano) Nur eine Kasusform
Kasus (-funktion)	5 Kasus + Vokativ, bei einigen Wörtern Sonderform für den Lokativ	4 Kasus, die den ersten vier Kasus des Lat. Entsprechen Überreste lat. Kasusfunktionen: Genitivus possessivus, subiectivus, qualitatis	Kasus werden im Satz fast ganz synthetisch realisiert Die ehemaligen Ersetzungen des Genitivs durch „of“ und des Dativs durch „to“ werden nicht mehr als Kasus sondern als präpositionale Satzglieder empfunden	Keine Kasusformen Genitiv, Dativ und Ablativ werden über Präpositionen ausgedrückt Das Genitivattribut wird durch „de“ markiert, der Dativ überwiegend durch „à (qn)“.	Keine Kasusformen, sie werden durch Präpositionalausdrücke umschrieben Das Genitivattribut wird durch „de“ markiert.
	Kasus zeigt die Funktionalität für Semantik und Syntax	Possessivus: die Industrie dieses Landes Qualitatis: ein Mann von Ehre Subiectivus: Die Liebe Gottes	Zuordnungsformen, die den verschiedenen lat. Genitivfunktionen entsprechen (Possessivus: the industry of this country; Obiectivus: the love of God;	Zuordnungsformen, die verschiedenen lat. Genitivfunktionen entsprechen	

		Es gibt keinen Genitivus partitivus (wenig Salz, viele Frauen, nichts Neues) und keinen Appositivus (der Name Dido). Der Objectivus wird mit Präposition umschrieben.	Partitivus: a bit of salt; Qualitativus: a man of honour; Appositivus: the name of Dido)	(Possessivus: l'industrie de ce pays; Partitivus: un peu de sel, beaucoup de femmes, rien de nouveau (nihil novi), Qualitatis: un homme d'honneur, genitivus Appositivus: le nom de Didon Subiectivus/Objectivus: l'amour de Dieu	
Artikel und Pronomina	Es gibt keine Artikel	Bestimmter Artikel und unbestimmter Artikel für den Singular Personalpronomen und Reflexivpronomen Possessivpronomen Demonstrativpronomen: Interrogativpronomen, Relativpronomen Indefinitpronomina: Differenziert in bejahten vs verneinten Sätzen: jemand/niemand, jeden/keinen Zahlpronomen	Noch umfangreicherer Gebrauch des substantivischen Possessivpronomens: a cousin of mine, the seat behind ours... Ähnliche Differenzierung der Demonstrativpronomina: this/that, these/those (is/ille) Ähnliche Differenzierung bei den Indefinitpronomina: each/every (uterque/omnis), either/neither (uterque, neuter)	Bestimmte und unbestimmte Artikel in Singular und Plural Personalpronomen: il, elle vom Lat. ille/illa abgeleitet Relativpronomen: ähnliche Formen Reflexivpronomen: ähnliche, z.T. identische Formen Differenzierte Indefinitpronomina in bejahten vs. in verneinten Sätzen: Je vois qn (video aliquem), je ne vois personne (non video quemquam), je vois chaque faute (video unumquodque vitium) je ne vois aucune faute (non video ullum vitium) Unterscheidung zwischen substantivischen und adjektivischen Indefinitpronomina: chaque femme (una quaeque femina), chacun (unus quisque)	Reflexipronomen: me, te, se, nos, os, se Unterscheidung zwischen unbetonten und betonten Personalpronomen
Adjektive	Deklination von Adjektiven nach Genus, Numerus und Kasus Attributiver oder prädikativer Gebrauch	Deklination von Adjektiven Je nach gewähltem Begleitpronomen (ein, mein, kein, dieser, jeder etc.) kann die Endung verschieden sein (ein großes Vergnügen, das große Vergnügen).	Adjektive werden nicht dekliniert. Überschnidungen bei den unregelmäßig gesteigerten Adjektiven (bonus>good), Steigerung mit more und most ist vergleichbar mit der der lateinischen Steigerung durch magis und maxime z.B. bei idoneus.	Prädikative Verwendung des Adjektivs statt eines Adverbs: Les enfants rentraient sains et saufs (pueri incolumes redierunt) Steigerung: Neben der regelmäßigen Steigerung gibt es einige unregelmäßig gesteigerte Adjektive Regelmäßige Steigerung: Komparativ und Superlativ durch Hinzufügung des Steigerungsadverbs „plus“ und „le plus“ (vergleichbar mit der lat. Umschreibung mit magis und maxime) pieux, plus pieux, le plus pieux Unvollständige Steigerungsformen, bei denen der Positiv fehlt: superieur, le supreme (superior, supremus) Einige Komparative werden als Positive verwendet: L'exterieur, l'interieur, le posterieur	Steigerung mit más/menos + Adj. Richtet sich in Geschlecht und Numerus nach dem Bezugswort
Kongruenz	Kongruenz zwischen Substantiv und Attribut in Kasus, Numerus und Genus, aber nicht zwangsläufig durch gleichartige Morpheme	Im Deutschen wird das im Prädikat verwendete Adjektiv nicht angepasst: die schönen Mädchen vs. die Mädchen sind schön.	Keine Kongruenz zwischen Substantiv und Adjektivattribut Kongruenz eines Demonstrativpronomens als Subjekt mit dem substantivischen Prädikatsnomen (these are astonishing facts = haec sunt facta mira)	Substantiv und Adjektiv sind in Genus und Numerus kongruent, ganz gleich, ob das Adjektiv als Attribut oder als Teil des Prädikats gebraucht ist: les belles filles, les filles sont belles.	Substantiv und Adjektiv sind in Genus und Numerus kongruent.
Partizipien	PPP PPA PFA	Partizip I: -nd Partizip II: ge-...	Present participle auf -ing Past participle auf -ed	Partizip Perfekt: aimer>aimé, finir>fini, comprendre>compris	Participio pasado: -ado/-ido Participio presente: -ante, -ente, -iente
Adverb	Adverb auf -e oder -(i)ter	Im Deutschen nicht markiert.	Kennzeichnung durch -ly: quick/quickly Wenige unregelmäßige Formen: good/well, hard/hard	Kennzeichnung durch -ment: heureux>heureusement, Unregelmäßig gebildete Formen: bien, male	Kennzeichnung durch -mente.

Nd-Formen	Gerundium Gerundivum	Substantivierter Infinitiv, aber keine absolute Entsprechung	Das englische Gerund ist nicht mit dem lat. Gerundium identisch Analog zur substantivischen nd-Form: the joy of seeing her again (gaudium eam iterum videndi)	Gérondif: Parallel zur substantivischen nd-Form: kann Gleichzeitigkeit, Art und Weise, Mittel und Bedingung ausdrücken: En écrivant la lettre, j'ai été dérangé (In epistulam scribendo turbatus sum)	Das „Gerundio“ entspricht nicht dem lateinischen Gerundium, sondern bezeichnet die Verlaufsform des Verbs, die Formen sind dem Lateinischen jedoch sehr ähnlich: -endo oder -ando → Achtung: Verwechslungsgefahr!
Relativsätze	Relativpronomen qui, quae, quod mit und ohne Nebensinn	Relativpronomen: der, die, das und unbestimmt welcher, welche, welches	Relativsätze sind statistisch besonders häufig Relativpronomen entfallen bei den non-defining relative clauses: The car I saw this morning was dirty. Kasus des Relativpronomens ist auch hier von der Satzteilfunktion im Nebensatz abhängig, nicht von dem Kasus des Bezugswortes Beim Relativpronomen werden Kasus sichtbar: whose, whom	Relativpronomen: qui, als Objekt: que/qu' Relativsätze mit Nebensinn im Konjunktiv	Relativpronomen: que Unterscheidung in Relativsätze, die eine sichere Information angeben (im Indikativ), und die eine unsichere Information angeben (im Subjunktiv)
Adverbialsätze	Temporal Kausal Konditional Konzessiv Adversativ Final Konsekutiv	Alle Nebensatztypen sind vorhanden. Konditionalsatz: Einleitende Konjunktion „wenn“ ist formal vom temporalen „wenn“ nicht zu unterscheiden.	Alle Nebensatztypen sind vorhanden, statistisch sind Relativsätze und Dass-Sätze (that) besonders häufig. Geringes Bestreben, längere Satzperioden zu differenzieren: Nebensätze werden teilweise mehrfach mit „that“ eingeleitet. Konjunktion that kann auch ausgespart werden (zero-marker): I didn't know he was home. Nach Ausdrücken des Fürchtens teilweise eine andere Form als den Indikativ: we are afraid that we should lose our money Konditionalsatzeinleitende Konjunktion: If	Nach Ausdrücken des Fürchtens und Hindernis steht ein ne explétif: Je crains, qu'il ne vienne. (timeo ne veniat) Konditionalsatzeinleitende Konjunktion: si + Indikativ Imperfekt oder Plusquamperfekt	Konditionalsatz: Reale Bedingungssätze im Indikativ Presente + Indicativ Präsens/Futur, Irreale Bedingungssätze in der Gegenwart: Subjunktiv Imperfekt + Condicional, Irreale Bedingungssätze in der Vergangenheit: Subjunktiv Plusquamperfekt + Condicional Perfecto
Satzwertige Konstruktionen	AcI	Nach Verben der sinnlichen Wahrnehmungen: Ich sah sie spielen. Wir hören dich singen.	„verb+object+infinitive-construction“ Auslösende Verben: Volitional verbs (≙ AcI nach velle, nolle, malle) Causative, mental verbs (≙ verba dicendi, affectus), Verbs of perception (≙ verba sentiendi) treten auch mit dem present participle als ACP auf, was einen Prozess betont, während der Infinitiv die gesamte Handlung fokussiert Nicht alle Zeitverhältnisse: lediglich aktiv-gleichzeitig, aktiv-vorzeitig und passiv-gleichzeitig Teilweise Umschreibung mit that (she replied that...) AcP wird sogar häufiger verwendet als im Lat.: the boys saw their friend coming (pueri amicum venientem viderunt)		
	NcI		Vorhanden: the boys are reported to go home (pueri domum ire nuntiantur)		
	Ablativus Absolutus Participium Coniunctum Partizipialkonstruktionen sind nur morphologisch und syntaktisch, aber nicht semantisch (temporal, kausal...) markiert	Kein expandierter Gebrauch der Partizipien möglich.	Partizipiale Einbettung, die auch eine expandierte Übersetzung verlangen: the drama (if) carefully played will move the audience.	Participle présent auch als Ersatz eines Nebensatzes gebraucht, aber durch syntaktische Regeln eingeschränkt. Das prädikative Participle présent bleibt aber unverändert: L'histoire amusant tout le monde ≙ historia omnes delectans, je lis une histoire amusant tout le monde ≙ historiam omnes delectantem lego)	Eine Partizipialkonstruktion kann einen Nebensatz verkürzen: Terminado el partido,...

				<p>Das prädikative Participe passé ist wie im Lat. mit seinem Bezugswort kongruent: Rentrée a la maison, elle se coucha. (Domum reversa, consedit.)</p> <p>Partizipialkonstruktionen, die etwa dem lat. Abl mit Prädikativum entsprechen:</p> <p>Vorzeitig: Cela fait, il rentra. (Quibus rebus factis rediit.)</p> <p>Gleichzeitig: dieu aidant (deo auxiliante)</p> <p>Relikte des Abl. abs.: le cas echeant</p>	
Satzstellung/syntaktischer Bauplan	<p>Wort und Satzstellungsregeln sind schwach wirksam und durch rhetorische Absichten überlagert, aber vorhanden: Attribut vorzugsweise nach dem Bezugswort, Konditionalsätze vor dem HS, Klammerstellung, S-O-V-Regel</p> <p>Freie Wortstellung durch morphologische Markierung möglich, Einzelwort hat eine weitgehende syntaktische Autonomie</p> <p>strikte Ausfüllung aller vom Prädikat eröffneten Satzbaustellen (Konstituenten), aber keine doppelte Besetzung, auch Nebensätze sind syntaktisch mit definierbaren Konstituenten des Hauptsatzes verknüpft.</p> <p>Hypotaxe wird durch Konjunktionen und Modi differenziert</p> <p>Zeitenfolge (Consecutio temporum)</p>	<p>Unterschiedliche Satzstellung in Haupt- und Nebensatz</p> <p>Anreihung adverbialer Ergänzungen möglich, deren logischer und grammatischer Bezug durchaus nicht eindeutig ist, keine sprachliche Markierung von Abhängigkeitsverhältnissen</p>	<p>Wegen fehlender morphologischer Markierung bedarf es syntaktischer Festlegung fester Stellungenregeln, die nur selten verändert werden dürfen:</p> <p>S-P-O</p> <p>Die Wortstellung signalisiert sowohl die Wortklasse wie die syntaktische Funktion</p> <p>Satzbaupläne können sowohl deffektiv wie abundant sein, indem v.a. adverbiale Ergänzungen präpositionaler Form mehrfach im Satz untergebracht werden. Solche Ergänzungen und ganze Nebensätze können von fast allen Teilen eines Satzes, v.a. auch von den nominalen abhängen.</p>	<p>Festgelegte Wortstellung</p> <p>Keine abhängigen Nebensätze oder Ergänzungen von nominalen Satzteilen</p> <p>Insgesamt striktere Satzbauregeln</p> <p>Gebundenes Tempus in Gliedsätzen: Il dit que c'est vrai, il disait que c'était vrai; j'espere que tu viendras; j'espérais que tu viendrais.</p>	Grundwortstellung: S-V-O

Quellen: Blänsdorf 2006, Darcy und Feldhausen 2014, Dominick 2015, Fischbach 1981, Gil 2016, Glinz 2014, Glücklich 1993, Kaiser 2014, Kogelschatz 2006, Röder 2016, Schlag 2005, Stratenwerth 2005, Thies 2002, Visser 1995.

Anhang 3: Grammatische Progression in den dem LU vorangehenden Fremdsprachen

	Englisch (1. Fremdsprache) Lehrwerk: Green Line (Klett)	Französisch (2. Fremdsprache) Lehrwerk: Découvertes (Klett)	Spanisch (2. Fremdsprache) Lehrwerk: ¡Arriba! (Buchner)
5. Klasse	Personalpronomen Satzbau Frage- und Antwortsätze Possessivpronomen Simple present Present progressive Simple past		
6. Klasse	Simple past (regular and irregular verbs) Steigerung des Adjektivs Relativsätze (defining relative clauses, contact clauses) Past progressive Present perfect Unterscheidung Simple past / Past progressive / Present perfect Modals and substitute forms Will-future If-clause type 1 If-clause type 2		
7. Klasse	Zukunft durch simple present und present progressive Defining relative clauses, contact clauses Unterscheidung simple present vs. Present progressive Substitute forms of the modals Modal auxiliaries Simple past perfect Reflexivpronomen (auch: emphatischer Gebrauch des Reflexivpronomens) If-clause type 3 Adjective vs. Adverb Future perfect Passiv von simple present, simple past, present perfect, present perfect Passiv des past perfect Personal passive Indirect speech with time shift in statements Indirect speech without time shift Indirect questions and commands	Fragesätze: Ergänzungs-, Intonations-, Entscheidungsfragen Der unbestimmte Artikel Präpositionen Verben auf -er Subjektpronomen <i>il/elle/on</i> Der bestimmte Artikel Präpositionen des Ortes Pluralbildung Possessivbegleiter <i>mon/ma/mes, ton/ta/tes, son/sa/ses, notre/nos, votre/vos, leur/leurs</i> Verb <i>faire</i> Verneinung mit <i>ne...pas/rien/plus</i> Das Verb <i>avoir</i> Imperativ Futur composé (<i>aller faire qc</i>) Direktes und indirektes Objekt Stellung der Satzglieder Verben <i>manger/bouger</i> Verben <i>pouvoir/savoir/vouloir</i> Der Infinitiv als Verbergänzung Adjektive: Form und Stellung Mengenangaben Verben <i>lire, écrire, prendre, boire, ouvrir, jouer à/de</i> Verben <i>attendre, répondre, comprendre, commencer, dire</i> Relativpronomen Indirekte Rede und Frage Direkte Objektpronomen <i>le, la, les, me, te, nous, vous</i> Verben auf -ir Das Passé composé mit <i>avoir</i> Das Passé composé mit <i>être</i> Die Verben <i>venir, mettre</i> Demonstrativbegleiter <i>cet/cette/ces</i> Indefinitbegleiter <i>tout/chaque</i> (jede) Zahlen bis 1000 Einfache Inversionsfrage	Fragepronomen Bestimmter Artikel Pluralbildung Personalpronomen Verneinung Unbestimmter Artikel Fragebegleiter Subjektpronomen Verben auf -ar Verb <i>ser</i> (sein) <i>hay</i> (es gibt) Verben auf -er Verben auf -ir Verb <i>estar</i> (sein) Objekt der Personen mit <i>a</i> Fragepronomen Adjektive Possessivbegleiter Zahlen bis 100 Verben <i>ir, hacer, jugar</i> Modalverben <i>poder</i> und <i>querer</i> Verb <i>venir</i> <i>Estar</i> + Gerundium Reflexive Verben Verb <i>salir</i> Imperativ Ortsangaben Demonstrativa <i>este, ese, aquel</i> <i>Ir a</i> + Infinitiv Pretérito indefinido

8. Klasse	<p>Present perfect progressive mit <i>since/for</i> Past perfect progressive Attributive use of adjectives after nouns Adverbs of degree Perfect infinitive with modal verbs Passive infinitive with full verbs and modals Gerund as subject, object and after verbs and adjectives, with prepositions Object + <i>ing</i>-form Present and past progressive passive Passive with verbs with prepositions Verb plus object plus infinitive Infinitive after question words or superlatives Infinitive vs. Gerund Non-defining relative clauses Participles as adjectives</p>	<p>Das Passé composé mit <i>avoir/être</i> Verben <i>devoir/recevoir</i> Verb <i>courir</i> Objektpronomen <i>me/te/nous/vous</i> Direkte Objektpronomen <i>le/la/les</i> Verben <i>plaire, vivre, connaître</i> Relativsätze mit <i>qui, que, où</i> Adjektive <i>beau, nouveau, vieux</i> Fragewort <i>quel(s)/quelle(s)</i> Demonstrativbegleiter <i>ce/cette/ces</i> Relativsätze mit Präposition Fragen mit Präposition + Rel.pron. Indirekte Objektpronomen <i>lui, leur</i> Infinitivanschluss mit <i>à/de</i> Teilungsartikel <i>du/de la/de l'</i> Verben <i>préférer/répéter</i> Verb <i>appeler</i> Verneinung <i>ne...personnes /...rien</i> <i>En</i> bei Mengen Indirekte Rede/Frage ohne Zeitverschiebung Imperativ + Pronomen Das Verb <i>croire</i> Ordnungszahlen Unverbundene Personalpronomen <i>moi/toi...</i> Reflexive Verben Verben <i>construire, conduire</i> Das Imparfait Imparfait vs. Passé composé Inversionsfrage: Pronomen als Subj. Modal-/Hilfsverben + Objektpronomen</p>	<p>Unregelmäßige Bildung des <i>pretérito indefinido</i> Steigerung und Vergleich Elativ und Superlativ Objektpronomen Ordinalzahlen Verneinung El futuro perifrástico Unpersönliche Ausdrücke mit <i>se</i> Indirekte Rede Konnektoren El <i>pretérito perfecto</i> Unterscheidung vom <i>indefinido</i> Adverbien und deren Gebrauch Objektpronomen</p>
9. Klasse (parallel zum Beginn des LU)	<p>More passive forms Passive infinitive Passive progressive <i>Let, allow, make, have</i> Konditionalsätze Sentence adverbs Present participle or infinitive after verbs of perception + object Present participle after verbs of rest and motion Non-defining relative clauses Inversion for emphasis Simple present and present progressive with future meaning Future progressive and future perfect Modals Abstract and collective nouns Sequence adverbs</p>	<p>Plus-que-parfait Relativsätze mit Präposition + <i>lequel</i> Relativpronomen <i>lequel/dont/ce qui/ce que</i> Adverbien auf <i>-ment</i>: Bildung und Stellung, Steigerung und Vergleich Reflexive Verben Bruchzahlen Futur simple Verb <i>suivre, mourir</i> Adjektiv/Adverb Arverbien auf <i>-amment/-emment/-ément</i> Wdh: Indirekte Rede und Frage</p> <p><u>Zusätzliche Module:</u> Bedingungssätze mit <i>si</i> Conditionnel présent Bedingungssätze mit <i>si + présent, si + imparfait</i> Unterschied <i>si</i> und <i>quand</i> Pronomen <i>y</i> und <i>en</i> Subjonctif présent Particip passé Passé simple</p>	<p>El <i>pretérito imperfecto</i> Abgrenzung <i>pretérito indefinido</i> und <i>imperfecto</i> Relativpronomen Presente de subjuntivo Imperativo negativo Betonte Possessivpronomen Betonte Objektpronomen Perífrasis verbales <i>Pretérito pluscuamperfecto</i> Angehängte Pronomen El futuro simple Frases condicionales reales El presente, <i>pretérito indefinido</i> e <i>imperfecto</i></p>

Quellen: Green Line 1. Schülerbuch Klasse 5 2014; Green Line 2. Schülerbuch Klasse 6 2015; Green Line 3. Schülerbuch Klasse 7 2016; Green Line 4. Schülerbuch Klasse 8 2017; Green Line 5. Schülerbuch Klasse 9 2018; Découvertes 1. Schülerbuch 1. Lernjahr 2004; Découvertes 2. Schülerbuch 2. Lernjahr 2004; Découvertes 2. Schülerbuch 3. Lernjahr 2004; ¡Arriba! Schülerband 1 2015; ¡Arriba! Schülerband 2 2015; ¡Arriba! Schülerband 3 2015